

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**Élaboration et mise à l'essai auprès d'élèves en difficultés graves d'apprentissage  
d'une séquence d'activités portant sur l'utilisation des connecteurs  
dans le texte narratif au premier cycle du secondaire**

Par

Michel Dubois

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de maître ès art (M.A.)  
en Sciences de l'éducation, option didactique

Août 2007

© Michel Dubois 2007



## Identification du jury

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Élaboration et mise à l'essai auprès d'élèves en difficultés graves d'apprentissage  
d'une séquence d'activités portant sur l'utilisation des connecteurs  
dans le texte narratif au premier cycle du secondaire

présenté par

Michel Dubois

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Claude Boivin, Ph.D.

Membre du jury

Monique Noël-Gaudreault, Ph. D.

Président rapporteur

Nicole Van Grunderbeeck, Ph.D.

Directeur de recherche

## Résumé et mots clés

La présente recherche-action porte sur l'enseignement de la cohérence par l'utilisation des connecteurs dans l'écriture du texte narratif. Elle concerne des élèves en difficultés graves d'apprentissage de la première secondaire, qui sont reconnus pour rédiger des péripéties peu claires et peu structurées présentant insuffisamment de cohérence entre elles. Face à ce problème, la question suivante est posée : Dans quelle mesure une séquence didactique qui favoriserait le transfert des connaissances acquises dans une situation de lecture vers l'écriture du texte narratif améliorerait-elle la production écrite dans ce type de texte?

Une séquence d'activités ayant pour but l'amélioration de la cohérence par l'utilisation des connecteurs de temps dans le texte narratif a été élaborée en tenant compte de quatre axes : les théories cognitives de l'apprentissage/enseignement de l'écriture, les difficultés d'apprentissage du langage écrit, les interactions lecture-écriture et la dynamique du transfert des apprentissages. Cette séquence a été mise à l'essai auprès d'une classe d'élèves en difficultés graves d'apprentissage. Pour évaluer les effets de cette séquence, les productions écrites de trois élèves ont été recueillies à trois moments : avant, juste après et trois mois plus tard. Seuls les changements survenus dans l'utilisation des connecteurs ont été évalués. Les connecteurs ont été codifiés dans une grille d'analyse selon le jugement de leur cohérence et la variété de leur forme. De l'analyse descriptive de ces données, il ressort que l'enseignement dispensé a eu un effet sur l'utilisation des connecteurs de temps. Ceux-ci sont maintenant toujours présents lorsqu'ils sont requis. En ce qui concerne la diversité de leur forme, celle-ci n'a pas évolué à la suite de la séquence didactique. Les retombées de cette recherche s'appliquent directement au groupe classe concerné, mais aussi aux cohortes ultérieures qui fréquenteront la classe du chercheur et qui suivront une séquence didactique semblable. Elle peut aussi être utile aux enseignants en adaptation scolaire de secondaire 1.

### Mots clés :

Français écrit	Enseignement	Discours narratif
Connecteurs	Difficultés d'apprentissage	Secondaire
Difficulté en écriture		

## **Abstract and key words**

### **Abstract**

The present research-action relates to the teaching of coherent narrative text writing using connectors. It concerns pupils with serious learning disabilities in secondary 1. Their writing skills are unclear and the structures of their texts are insufficient when they have to relate specific events. Regarding this problem, the following question is asked: To which extent would a didactic sequence support the transfer of the knowledge in a reading situation and would the writing of the narrative text improve the written production using this type of text?

A sequence of activities aiming to improve coherence with the use of time connectors in the narrative text was elaborated with the following 4 axes: cognitive theories of learning/teaching with regard to writing, difficulties of learning the written language, the reading-writing interactions and the dynamics of transferring learnings. This sequence was tested with serious learning disabilities students. To evaluate the effects of the sequence, the written productions of three students were collected at three different times: before the sequence, right after and three months later. Only the changes involving the use of the connectors were evaluated. The connectors were codified in an analysis grid according to their coherence and the variety of their form. From the descriptive analysis of the data showed that the teachings had had an effect on the use of the time connectors. They are now always present when necessary. There was no evolution with regards to the diversity of form after the didactic sequence. The results of this research will ultimately affect the students in this class but will also benefit future students who will attend the researcher's class. It can also be useful for special education teachers of secondary 1.

### **Key words**

Written French

Teaching

Narrative Speech

Connectors

Learning disabilities

Secondary

Difficulty in writing

## TABLE DES MATIÈRES

<b>IDENTIFICATION DU JURY.....</b>	<b>II</b>
<b>RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS.....</b>	<b>III</b>
<b>ABSTRACT AND KEY WORDS.....</b>	<b>IV</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>V</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>VIII</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>X</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE UN : PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>2</b>
1. Contexte pratique.....	2
2. Problème général.....	3
2.1. Analyse du problème de notre pédagogie.....	4
2.2. Identification des relations entre ces aspects.....	6
3. Question générale.....	7
4. Problème spécifique.....	7
5. Objectif spécifique de recherche.....	9
<b>CHAPTITRE DEUX : CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>11</b>
1. Théories cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture.....	11
1.1. Connaissance et apprentissage.....	12
1.1.1. Construction des connaissances: activation des connaissances antérieures.....	12
1.1.2. Fonctionnement de la mémoire.....	13
1.1.3. Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.....	14
1.2. Modèles du processus d'écriture et de la compétence à écrire.....	15
1.2.1. Modèles du processus d'écriture de Hayes et Flower.....	16
1.2.2. Modèle tridimensionnel de la compétence à écrire de Gagné, Lalande et Legros.....	17
1.3. Apprentissage et enseignement de l'écriture.....	19
1.3.1. La pratique de production de texte.....	21
1.3.2. Activités systématiques d'acquisition de connaissances et de stratégies.....	22
1.3.3. La grammaire textuelle : Le schéma narratif et la chaîne événementielle.....	23

1.3.4.	La grammaire textuelle : la cohérence et les connecteurs...	24
1.3.5.	La zone proximale de développement.....	28
1.3.6.	Le concept d'étayage/desétayage.....	28
2.	Les problèmes des élèves en difficultés graves d'apprentissage.....	32
2.1.	Définition du concept de difficultés d'apprentissage.....	32
2.2.	Les répercussions des difficultés d'apprentissage sur l'apprentissage du langage écrit.....	34
3.	Les interactions lecture/écriture.....	38
4.	La dynamique du transfert des apprentissages.....	39
4.1.	Une dynamique en 3 temps : Contextualisation, décontextualisation, recontextualisation.....	40
4.2.	Processus et stratégies du transfert des apprentissages.....	41
4.3.	Caractéristiques des tâches susceptibles de favoriser le transfert.....	45
5.	Résumé du cadre conceptuel.....	46
<b>CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE.....</b>		<b>48</b>
1.	Démarche d'ensemble.....	48
2.	Déroulement de l'intervention.....	49
3.	Collecte de données reliée à l'élaboration et à la mise à l'essai de la séquence d'activités.....	50
4.	Choix des sujets.....	51
5.	Collecte des données reliée à l'évaluation des effets de la séquence didactique.....	52
6.	Procédés de sélection, de codage et d'analyse des données.....	55
6.1	Grille d'analyse des données sélectionnées.....	56
6.2	Procédés de sélection et de codage.....	60
7.	Contrôle ou identification des biais.....	64
8.	Limites de la recherche.....	66
<b>CHAPITRE QUATRE : ÉLABORATION ET MISE À L'ESSAI DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE.....</b>		<b>67</b>
1.	Planification générale .....	67
2.	Description de l'intervention, explication de l'élaboration et interprétation critique.....	68
3.	Commentaires critiques.....	81
<b>CHAPITRE CINQ : ÉVALUATION DES RÉSULTATS.....</b>		<b>82</b>
1.	Étude du sujet Gé.....	83
1.1.	Présentation des caractéristiques individuelles du sujet Gé.....	83
1.2.	Analyse des données et interprétation des résultats du sujet Gé.....	86
1.2.1.	Codage et traitement des données des trois textes produits par Gé.....	86
1.2.2.	Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour le sujet Gé.....	93

2.	Étude du sujet Va.....	95
	2.1. Présentation des caractéristiques individuelles du sujet Va.....	95
	2.2. Analyse des données et interprétation des résultats du sujet Va.....	97
	2.2.1. Codage et traitement des données des trois textes produits par Va.....	97
	2.2.2. Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour le sujet Va.....	103
3.	Étude du sujet Do.....	104
	3.1. Présentation des caractéristiques individuelles du sujet Do.....	104
	3.2. Analyse des données et interprétation des résultats du sujet Do.....	106
	3.2.1. Codage et traitement des données des trois textes produits par Do.....	106
	3.2.2. Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour le sujet Do.....	112
4.	Constats qui ressortent des trois sujets.....	112
5.	Commentaires critiques.....	113
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>116</b>
	<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>120</b>
	<b>LISTE DES ANNEXES.....</b>	<b>125</b>

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

## TABLEAUX

		Page
<b>Tableau I</b>	<b>Les processus et les stratégies représentant la dynamique du transfert des apprentissages.....</b>	42
<b>Tableau II</b>	<b>Grille d'analyse des données.....</b>	58
<b>Tableau III</b>	<b>Grille synthèse d'analyse des données.....</b>	59
<b>Tableau IV</b>	<b>Grille synthèse d'analyse des données sur les organisateurs adéquats et ceux non adéquats ou manquants.....</b>	60
<b>Tableau V</b>	<b>Calendrier de l'intervention.....</b>	69
<b>Tableau VI</b>	<b>Le rapport des événements au temps.....</b>	73
<b>Tableau VII</b>	<b>Rôle des organisateurs textuels de temps aide-mémoire.....</b>	75
<b>Tableau VIII</b>	<b>Exemples d'organisateur textuels présentés au tableau noir.....</b>	77
<b>Tableau IX</b>	<b>Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure initiale pour le sujet Gé.....</b>	88
<b>Tableau X</b>	<b>Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure intermédiaire pour le sujet Gé.....</b>	89
<b>Tableau XI</b>	<b>Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure finale pour le sujet Gé.....</b>	90
<b>Tableau XII</b>	<b>Grille synthèse d'analyse des données pour le sujet Gé.....</b>	92
<b>Tableau XIII</b>	<b>Grille synthèse d'analyse des données sur les organisateurs présents ou absents pour le sujet Gé.....</b>	93
<b>Tableau XIV</b>	<b>Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure initiale pour le sujet Va.....</b>	98

<b>Tableau XV</b>	<b>Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure Intermédiaire pour le sujet Va.....</b>	<b>99</b>
<b>Tableau XVI</b>	<b>Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure finale pour le sujet Va.....</b>	<b>100</b>
<b>Tableau XVII</b>	<b>Grille synthèse d'analyse des données pour le sujet Va.....</b>	<b>102</b>
<b>Tableau XVIII</b>	<b>Grille synthèse d'analyse des données sur les organisateurs présents ou absents pour le sujet Va.....</b>	<b>103</b>
<b>Tableau XIX</b>	<b>Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure initiale pour le sujet Do.....</b>	<b>107</b>
<b>Tableau XX</b>	<b>Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure intermédiaire pour le sujet Do.....</b>	<b>108</b>
<b>Tableau XXI</b>	<b>Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure finale pour le sujet Do.....</b>	<b>109</b>
<b>Tableau XXII</b>	<b>Grille synthèse d'analyse des données pour le sujet Do.....</b>	<b>110</b>
<b>Tableau XXIII</b>	<b>Grille Synthèse d'analyse des données sur les organisateurs présents ou absents pour le sujet Do.....</b>	<b>111</b>

## FIGURE

<b>Figure I</b>	<b>Composantes de la compétence à écrire (Jean-Pierre Lalande, Gilles Gagné, Georges Legros. 1991), selon Gagné, Lalande et Legros (1995, p. 261).....</b>	<b>34</b>
-----------------	--	-----------

## REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord exprimer toute ma gratitude à ma directrice de recherche madame Nicole Van.Grunderbeeck qui a accepté de me diriger dans le projet que je lui ai proposé. Son soutien, son questionnement et ses conseils avisés m'ont permis d'avancer, de persévérer et finalement de rendre à terme ce projet.

Les encouragements de madame Suzanne Richard, qui la première s'est intéressée à mon projet de recherche, m'ont insufflé l'énergie de départ..

Les commentaires de madame Monique Noël-Gaudreault et de madame Marie-Claude Boivin m'ont aussi permis de clarifier les éléments théoriques du cadre conceptuel.

Je tiens à remercier les élèves de l'école Vanguard secondaire francophone qui ont consenti à abandonner leurs productions écrites pour le bien de cette recherche.

En outre, je suis très reconnaissant envers tous les professionnels de cette école qui ont suivi mon projet et qui m'ont encouragé; particulièrement madame Isabelle Ducharme, l'orthophoniste qui a si généreusement assumé le rôle de second juge au cours des phases de sélection, de codage et de condensation des données.

Enfin, c'est grâce à Jocelyne, ma conjointe, et à son soutien constant que j'ai pu mener cette recherche à terme et également grâce à la patience de Manuel et Aurélia, mes jeunes enfants, qui n'ont toujours pas compris pourquoi c'était encore et aussi souvent mon tour d'occuper l'ordinateur familial !

## INTRODUCTION

Les élèves en difficultés graves d'apprentissage qui arrivent au secondaire n'ont pas maîtrisé les notions habituellement acquises au primaire. Parmi leurs difficultés, on peut observer qu'ils écrivent des textes narratifs peu cohérents. Comme le texte narratif fait partie du programme de la 1<sup>ère</sup> année du premier cycle du secondaire<sup>1</sup>, il incombe aux professeurs de français d'amener leurs élèves à savoir écrire des textes narratifs. La présente recherche-action concerne cette problématique.

Le premier chapitre expose la problématique qui se dégage de la situation pédagogique insatisfaisante que nous avons vécue et les objectifs de notre recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel qui constitue les fondements de notre intervention selon quatre axes : les théories cognitives de l'apprentissage/enseignement de l'écriture, les difficultés d'apprentissage du langage écrit, les interactions lecture-écriture et la dynamique du transfert des apprentissages.

Dans le troisième chapitre, nous décrivons la méthodologie que nous avons adoptée pour élaborer notre séquence d'activités en envisageant le transfert de la lecture à l'écriture ainsi que pour évaluer les effets de la mise à l'essai sur certains élèves.

Le quatrième chapitre fait état de l'élaboration et de la mise à l'essai de la séquence didactique ainsi que des ajustements qui ont eu lieu.

Pour terminer, le cinquième chapitre rend compte des résultats obtenus auprès des sujets choisis pour fins d'analyse de résultats.

---

<sup>1</sup> Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1<sup>er</sup> cycle.*

# CHAPITRE UN

## PROBLÉMATIQUE

### 1. Contexte pratique

Nous occupons un poste d'**orthopédagogue** au niveau secondaire dans une école spéciale pour des élèves en difficultés graves d'apprentissage (dénomination valide pour le Ministère de l'Éducation du Québec jusqu'en juin 1999): l'école secondaire francophone Vanguard. Nous nous situons donc dans le champ de l'enseignement en **adaptation scolaire**. Les classes de notre école sont composées de quinze à dix-sept élèves qui ont la possibilité de compléter la première année du secondaire en deux ans. Par ailleurs, ces élèves présentent un retard scolaire de deux ans. Nous sommes titulaire de la première secondaire, deuxième année, depuis sept ans. Les difficultés d'apprentissage de ces élèves sont de différents ordres : problèmes de mémoire et de cognition, déficits langagiers, déficit de l'attention, difficultés académiques, déficits dans les habiletés sociales et problèmes émotifs. Depuis l'an 2000, le MEQ a proposé de nouvelles définitions pour catégoriser les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : les élèves à risque et les élèves ayant des troubles graves du comportement. Ce sont les élèves à risque que nous recevons dans notre école.

Après plusieurs années d'enseignement du français auprès de ces élèves, nous avons pu observer les difficultés que ceux-ci rencontrent dans l'apprentissage de l'écriture, et notamment pour l'écriture du texte narratif.

Nos observations rejoignent les constats publiés par des chercheurs. Ainsi, dans une recherche effectuée dans trois écoles secondaires de quartiers populaires de Montréal, Chouinard, Théorêt, Van Grunderbeeck, Cartier et Garon (2003) ont démontré que le texte narratif pose problème aux élèves sur le plan de la compréhension; les élèves faibles sont moins habiles que les élèves plus forts à mettre en évidence les événements du récit et leur enchaînement.

## **2. Problème général**

En tant qu'enseignant de français, nous devons amener nos élèves à savoir écrire des textes cohérents. Cependant, nous faisons face à un double problème : celui de l'apprentissage du texte narratif écrit (lecture et écriture) que rencontrent nos élèves et celui de l'enseignement qui est le nôtre, en regard du problème d'apprentissage initial.

Avant tout, nous préciserons notre conception de l'apprentissage. Nous conviendrons avec Meirieu (1987) que l'apprentissage ne s'effectue pas par accumulation successive de connaissances. En effet, l'élève joue un rôle actif essentiel en intégrant ses nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures. En ce qui concerne notre problématique, depuis plusieurs années, nous avons pu constater que nos élèves présentent de grandes difficultés d'apprentissage dans l'écriture du texte narratif. En effet, nos élèves rédigent des péripéties peu claires et peu structurées, qui présentent insuffisamment de cohérence entre elles. Dans une perspective cognitiviste, en adéquation avec notre conception de l'apprentissage, nous pensons que notre

enseignement devrait soutenir et guider l'apprentissage de l'élève. Il devrait viser particulièrement la maîtrise des processus cognitifs nécessaires à la construction des connaissances. Cependant, à ce jour, nous ne disposons pas d'outil qui permette à nos élèves d'acquérir des notions de base pour une écriture satisfaisante du texte narratif.

Une des conséquences de ce problème d'apprentissage est que nos élèves ont peu de succès dans leurs productions écrites lors des périodes d'évaluation. Un des critères de réussite est la cohérence du texte. Cependant, notre pédagogie ayant été peu efficace et nos élèves n'ayant pas résolu leur problème d'apprentissage, nous n'avons pas réussi à amener nos élèves à écrire des textes narratifs cohérents.

### **2.1. Analyse du problème de notre pédagogie actuelle**

Pour analyser le problème pédagogique qui est le nôtre, nous nous pencherons sur ce qu'est le schéma narratif et sur notre démarche actuelle.

#### **Le schéma narratif**

À l'instar de Greimas (1966), le linguiste Adam (1992) s'est intéressé à la structure du texte narratif qu'il a divisé en cinq unités: situation initiale, complication, actions, résolution et situation finale. Il a ainsi défini un schéma narratif prototypique. C'est-à-dire un modèle principal à partir duquel toute autre structure narrative pourra être comparée. Adam considère le schéma narratif comme une représentation mentale des propriétés structurelles progressivement élaborée au cours du développement de

l' enfant. De fait, les enfants habitués depuis leur prime jeunesse à se faire raconter et lire des histoires et des contes ont inconsciemment dégagé la structure de ce type de texte et l'ont internalisée. Cette connaissance aide l'élève à mieux comprendre la structure de n'importe quel texte narratif et donc à mieux en construire le sens.

En effet, pour Adam, le fait d'avoir en mémoire l'organisation textuelle du récit rend les élèves meilleurs lecteurs et meilleurs scripteurs. Par conséquent, les élèves ayant observé en lecture les caractéristiques structurelles du texte narratif pourront idéalement les imiter dans leurs propres productions. En effet, en production écrite, le schéma narratif peut jouer un rôle dans les activités de planification et de révision dès lors qu'il est disponible dans la mémoire à long terme du scripteur.

En ce qui concerne notre pédagogie, nous avons proposé à nos élèves d'analyser des textes en lecture pour découvrir le schéma narratif, sans toutefois insister sur les connecteurs. Ils ont étudié particulièrement un texte modèle auquel ils peuvent se référer ultérieurement. Cependant, devant le peu de réussite de nos élèves dans leurs écrits, nous faisons l'hypothèse que nous avons trop mis l'accent sur le texte modèle sans avoir assez insisté sur la mise en évidence des mots qui contribuent à la cohérence du texte.

### **Le transfert des apprentissages**

Malgré le fait qu'un plan de ce schéma soit mis à leur disposition pendant l'écriture de leur récit, nos élèves ne s'y réfèrent pas et transfèrent peu leurs connaissances sur les structures de texte acquises en lecture lorsqu'ils sont en processus d'écriture.

Ce constat rejoint les propos de Jacques Tardif (1999), selon qui il existe un très faible degré de transférabilité des apprentissages réalisés en milieu scolaire. En effet, pour que le transfert se produise, d'une part, il faut proposer aux élèves de véritables activités de résolution de problèmes présentées dans toute leur complexité et d'autre part, l'enseignant doit expliciter les conditions de transfert aux élèves.

### **L'articulation lecture-écriture**

À l'instar de Reuter, (1994)<sup>2</sup>, nous sommes persuadé que la pratique de la lecture et celle de l'écriture produisent des effets l'une sur l'autre. Cependant, nous croyons trop souvent que nos élèves vont fonctionner sur le mode de l'imitation textuelle de façon magique. Nous nous attendons à ce que se produise un effet mécanique que nous n'avons pas pris la peine de leur expliquer.

Notre erreur était de penser que les élèves allaient découvrir les éléments de la cohérence textuelle par la lecture et les appliquer dans leurs productions écrites sans être guidés. Ainsi, nos élèves n'intègrent pas dans leur processus d'écriture leurs connaissances antérieurement acquises en lecture sur la cohérence textuelle.

### **2.2. Identification des relations entre ces aspects**

L'analyse de notre problème nous permet de constater que c'est dans la mise en place de l'articulation lecture-écriture que nous rencontrons des difficultés. Nos élèves n'ont pas mis à profit leur connaissance du schéma narratif pour rendre leur texte plus

---

<sup>2</sup> Dans les actes du colloque Théodile-Crel

cohérent. L'utilisation des connaissances acquises lors de l'analyse d'un texte modèle en classe ne suffit pas pour garantir le transfert de celles-ci en situation d'écriture.

### **3. Question générale**

Dans quelle mesure une séquence didactique visant à assurer le transfert des connaissances acquises dans une situation de lecture vers l'écriture du texte narratif améliorerait-elle la production écrite de ce type de texte chez des élèves en difficultés graves d'apprentissage?

### **4. Problème spécifique**

Le fait que nos élèves écrivent des récits peu cohérents nous a amené à considérer deux volets à notre problème de recherche: l'apprentissage et l'enseignement.

#### **4.1 L'apprentissage**

Dans le Programme de formation de l'école québécoise, français (2003, p.111), la cohérence fait partie des critères d'évaluation. Dans les attentes de fin de cycle, les concepteurs stipulent que : « Dans ses différents écrits, l'élève (...) fait progresser ses idées en établissant des liens entre elles au moyen de marqueurs de relations et d'organiseurs textuels appropriés. »

En ce qui concerne la première secondaire, les concepteurs du programme de français du MEQ (1995) considèrent que la cohérence doit être assurée entre autres par la continuité et la progression de l'information. C'est-à-dire par :

- la reprise de l'information par des mots substitués;
- le maintien du point de vue du narrateur (récit à la première ou à la troisième personne);
- les marques d'organisation du texte (organisateur textuels pour les relations entre les principales étapes du récit).

Les organisateurs textuels participent effectivement à la cohérence, mais ils ne la garantissent pas; un texte pourrait être doté de tous les organisateurs requis et pourtant ne pas être cohérent (progression insatisfaisante, contradiction de contenu, etc....).

Riegel et al. (1994) mentionne que lorsque les connecteurs sont utilisés dans l'organisation du discours, ils les «analyse comme des organisateurs textuels, qui assurent l'enchaînement entre les propositions et la structuration hiérarchisée du texte en ensembles de propositions». D'ailleurs, dans le programme de 1995, les organisateurs textuels sont regroupés avec les marqueurs de relation pour former la catégorie des connecteurs. L'organisateur textuel a été défini par Chartrand (1999) comme une phrase, un groupe de mots ou un mot qui sert à marquer une transition entre certaines parties du texte, tout en indiquant la valeur de cette transition (par exemple, valeur de temps ou de lieu). Or, nous avons pu constater que les difficultés d'apprentissage de nos élèves se situent au niveau de la progression de l'action dans le récit d'aventures. Dans les productions des élèves, nous avons pu observer

l'absence ou la non-pertinence des organisateurs textuels lors de situations de pratiques d'écriture, malgré les outils dont les élèves disposent, dont un texte modèle.

#### **4.2 L'enseignement**

Par ailleurs, notre enseignement de la progression du récit n'a pas permis de régler ce problème. En effet, nous ne disposons pas d'une séquence d'activités qui permettrait une acquisition satisfaisante de connaissances et de stratégies sur l'utilisation des organisateurs textuels dans la production écrite de récits.

Pourtant, le MEQ (2003, p.116) préconise que l'élève rédige son texte de façon à «...assurer la transition à l'aide de mots, de groupes de mots ou de phrase qui révèlent les articulations du texte en indiquant l'ordre ou la progression.» En outre, notre démarche ne favorise pas le transfert de connaissances et de stratégies de la lecture à l'écriture.

### **5. Objectif spécifique de recherche**

À la suite de l'insuffisance de notre enseignement, notre objectif de recherche consiste à :

1. Élaborer et mettre à l'essai, auprès de certains élèves en difficultés graves d'apprentissage, une séquence d'activités ayant pour but l'utilisation des connecteurs dans le texte narratif.
2. Évaluer les changements survenus après l'intervention en ce qui concerne l'utilisation des connecteurs dans leur production écrite.

La première composante de notre objectif constitue la démarche centrale de notre recherche. Il s'agit d'amener nos élèves à identifier la présence de connecteurs lors de la lecture de récits dans le but de les réutiliser dans leurs productions de textes. Notre intervention pédagogique consistera en une séquence d'activités d'enseignement/apprentissage, définie comme un «ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement.» (Legendre, 1993, p.1152). De plus, pour la didactique du français, Armand et al. (1992, p.17) précisent : « Le didacticien organise, sur un ensemble de séances, des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de savoir-faire préalablement définis.»

La deuxième composante de notre objectif vise à évaluer le changement après l'intervention en ce qui concerne l'utilisation des connecteurs dans les productions écrites des élèves.

## **CHAPITRE DEUX**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Avant d'élaborer notre séquence didactique, nous allons exposer l'état des connaissances actuelles suivant quatre axes : les théories cognitives de l'apprentissage/enseignement de l'écriture, les difficultés d'apprentissage du langage écrit, les interactions lecture-écriture et la dynamique du transfert des apprentissages. Cet état des connaissances présentera les concepts fondateurs de notre séquence didactique.

#### **1. Théories cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture**

Les spécialistes en psychologie cognitive axent leurs recherches autour des processus de traitement de l'information. L'apport de la psychologie cognitive à l'éducation se situe, d'une part, sur le plan de la compréhension des stratégies d'apprentissage de l'élève, des mécanismes graduels de la construction de connaissances et des conditions de réutilisation de ces connaissances; d'autre part, sur le plan de l'étude des effets des stratégies d'enseignement les plus susceptibles de favoriser la construction graduelle des connaissances par l'élève selon ses composantes affectives, cognitives et métacognitives et selon la logique propre au contenu d'enseignement (Tardif, 1992, p.28). Elle accorde aussi une place importante à l'évaluation formative.

Tout d'abord, nous ferons le point sur l'apport du cognitivisme à la compréhension des processus de construction des connaissances.

Ensuite, nous présenterons des modèles du processus d'écriture et de la compétence à écrire que nous offre ce paradigme.

Enfin, nous allons examiner comment le développement des habiletés de production de textes peut s'actualiser à travers certaines pratiques d'enseignement.

### **1.1. Connaissance et apprentissage**

La conception cognitiviste des connaissances met l'accent sur les processus mentaux qui permettent à l'être humain de traiter l'information.

#### **1.1.1. Construction des connaissances : activation des connaissances antérieures**

Une contribution importante de la psychologie cognitive concerne le processus de construction des connaissances nouvelles intégrées à celles dites antérieures.

Cependant, l'élève peut avoir construit au préalable des connaissances inexactes.

Pour l'apprenant, les connaissances construites antérieurement paraissent plus valides que celles présentées par l'enseignant. Cela exige de l'enseignant qu'il considère l'erreur comme une connaissance inexacte mais signifiante pour l'élève. En écriture, par exemple, l'élève écrira en fonction de règles inadéquates qu'il s'est construites (Ils sontaient, il fesait, etc...).

Il s'agit de la surgénéralisation d'une règle non applicable à certains cas. Ainsi, l'enseignant devra activer et organiser les connaissances antérieures de ses élèves, même si elles sont inexactes, lorsqu'il en présente de nouvelles.

### **1.1.2. Fonctionnement de la mémoire**

La construction des connaissances nouvelles se réalise en lien avec le fonctionnement de la mémoire dans le stockage, l'activation et la réorganisation de ces connaissances. Pour les cognitivistes, la mémoire est l'unité centrale de traitement de l'information. Elle fonctionne sur deux niveaux: la mémoire à long terme et la mémoire de travail (Tardif, 1992, p.163).

#### **1. La mémoire à long terme**

Cette mémoire a une disponibilité permanente (mais pas une accessibilité immédiate). Elle exige la mise en œuvre de trois étapes successives (Tardif, 1992; Thiberghien, 1999): la phase d'enregistrement ou d'encodage et de stockage qui transforme des informations en traces durables; la phase d'organisation de ces informations et la phase de récupération ou de réactivation de ces traces. Les informations sont stockées selon leur sens (mémoire sémantique) ou selon leur rapport événementiel (mémoire épisodique).

## 2. La mémoire de travail

Cette mémoire est essentiellement le lieu de la conscience. Le nombre d'informations qui peuvent y être traitées simultanément est limité. C'est pourquoi la mémoire de travail peut rapidement faire face à une surcharge cognitive, c'est-à-dire à une incapacité à traiter toutes les informations (Fayol, 1996; Bereiter et Scardamalia, 1987). Ainsi, en écriture, l'élève doit simultanément être attentif au message qu'il veut transmettre, à la syntaxe de la phrase, à l'orthographe des mots... L'enseignant, pour sa part, soutiendra l'élève en lui apprenant à automatiser certaines tâches. Par exemple, par l'enseignement de la structure du texte narratif, l'élève aura une représentation productionnelle en mémoire à long terme qui lui permettra de réaliser ces actions de façon automatique, et donc économique, pour la mémoire de travail. Par contre, l'enseignant veillera à ce que l'élève garde une flexibilité cognitive qui lui permette de s'adapter à la diversité des situations.

### **1.1.3. Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles**

Les tenants de la psychologie cognitive considèrent qu'il existe trois catégories de connaissances organisées en mémoire de façon inter reliée (Tardif, 1992, p.48): les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

1. Les connaissances déclaratives sont des connaissances théoriques (savoirs) de faits, de règles, de lois et de principes. Elles ont pour principales

caractéristiques d'être verbalisable et énonçable. Par exemple, la règle de l'accord du participe passé qui suit l'auxiliaire avoir.

2. Les connaissances procédurales sont des savoir-faire (comment faire) qui permettent la réalisation d'une action. En écriture, savoir faire un plan ou mettre en texte un ensemble cohérent de phrases relèvent de ce type de connaissances.

3. Les connaissances conditionnelles ou stratégiques

Elles font référence aux conditions de l'action (quand, pourquoi), et sont responsables du transfert des apprentissages. Certaines connaissances conditionnelles sont métacognitives. La métacognition réfère à la connaissance et au contrôle qu'un élève a sur ses stratégies cognitives et ses facteurs affectifs. Pour Tardif (1992, p.58), la métacognition est peu activée chez les élèves en difficultés d'apprentissage. L'enseignant devra donc intervenir pour développer ces capacités métacognitives chez les élèves.

La métacognition exerce son action sur deux catégories de facteurs : les facteurs cognitifs, liés aux stratégies cognitives, et les facteurs affectifs, liés à la personne elle-même. Ces facteurs affectifs correspondent essentiellement à la motivation. La motivation des élèves en difficultés d'apprentissage doit être particulièrement prise en compte dans les interventions de l'enseignant, car on constate chez ces élèves une baisse importante de la motivation au cours de leur scolarité. Cependant, dans le cadre de notre recherche, les facteurs affectifs ne seront pas spécifiquement visés.

## **1.2. Modèles du processus d'écriture et de la compétence à écrire**

Dans le domaine de l'écriture, l'apport du paradigme cognitiviste se situe en amont de la production de textes, particulièrement par la prise en considération des processus impliqués dans l'acte d'écrire.

Pour Simard (1995, p.124 et suivantes), l'écriture se définit essentiellement comme une activité de construction de sens. Il s'agit d'une compétence vaste et complexe qui dépasse le traçage de lettres sur papier et l'orthographe correcte. C'est un phénomène qui concerne non seulement le texte achevé, mais aussi tout le travail en amont.

### **1.2.1. Modèles du processus d'écriture de Hayes et Flower**

Les modèles de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (1995) s'intéressent directement à ce travail en amont. Ces modèles visent à décrire les caractéristiques du scripteur expert et présentent trois composantes :

1. l'environnement de la tâche, composé de la tâche d'écriture et du texte en production;
2. la mémoire à long terme du scripteur où se retrouvent les connaissances relatives au sujet, au destinataire et aux plans d'écriture déjà connus;
3. le processus de production écrite, géré par une instance de contrôle. Il est décomposé en trois phases:

- la planification, qui consiste en la récupération de connaissances pertinentes dans la mémoire à long terme, la génération et l'organisation des idées et l'identification des buts du texte.
- la mise en texte, qui implique des choix lexicaux et une organisation syntaxique et rhétorique;
- la révision, qui comprend la lecture et l'édition du texte. C'est à dire l'évaluation de la qualité du texte avec la détection et la correction des erreurs.

Le modèle révisé de Flower et Hayes (1994) donne une importance égale à la planification, à la mise en texte et à la révision. La mémoire à long terme interagit avec l'ensemble du processus d'écriture. Cependant, ces modèles ne considèrent pas toutes les dimensions de l'acte d'écrire. En effet, ils accordent peu de place au texte produit en relation avec le scripteur.

### **1.2.2. Modèle tridimensionnel de la compétence à écrire de Gagné, Lalande et Legros**

Ce modèle intègre le processus d'écriture dans un « savoir agir » complexe de l'acte d'écrire : la compétence à écrire.

Dans le cadre de la recherche DIEPE (Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit), Gagné, Lalande et Legros (1995) ont conçu ce modèle qui comporte un ensemble de composantes et qui est structuré autour de trois axes principaux : le scripteur, le processus d'écriture et le texte.

L'apport majeur de ce modèle se situe au niveau de la prise en compte systématique du texte produit en relation avec le processus d'écriture et le scripteur. (voir 2.2 p. 34)

L'axe du scripteur correspond pour Lessard-Hébert (1999) à la variable «individu» de Hayes avec les liens suivants : attitude-motivation; connaissances-mémoire à long terme.

Les savoir-faire du scripteur sont à relier aux connaissances procédurales et conditionnelles définies par Tardif (1992).

L'axe du processus d'écriture inclut, outre les trois étapes déjà décrites par Hayes et Flower, des processus métacognitifs de gestion et d'autorégulation de l'action appelés « monitoring » par Hayes.

Planification, mise en texte et révision se retrouvent dans le nouveau modèle de Hayes et Flower, (1994), mais la réécriture est moins en évidence. Gagné, Lalande et Legros (1995, p. 262) définissent la révision de texte par la détection des erreurs et leurs corrections, alors que la réécriture comprend la relecture par le scripteur et l'analyse de son texte aux fins d'amélioration.

L'axe du texte produit, présent dans les modèles de Hayes et Flower, mais avec une moindre importance, comporte trois aspects : l'aspect communicationnel dans lequel le scripteur prend en compte le destinataire; l'aspect textuel où le scripteur respecte les modèles d'organisation et de cohésion selon le type de texte; l'aspect linguistique conforme aux conventions de la langue écrite.

Dans ce modèle, le scripteur est impliqué dans ce qu'il est (attitudes), ce qu'il sait (connaissances), ce qu'il fait (processus d'écriture), mais aussi dans ce qu'il produit (texte). Cet engagement se situe aussi dans un «contexte de production» (contraintes,

support humain et matériel). Ainsi, la compétence à écrire exige un ensemble de savoirs et de savoir-faire que l'élève ne possède pas d'emblée.

### **1.3. L'apprentissage et l'enseignement de l'écriture**

Cependant, la compétence à écrire se développe progressivement tout au long de la scolarité. Dans une perspective cognitiviste développementale, l'apprentissage est conçu comme une construction de connaissances qui s'effectue au cours d'un processus interne chez l'apprenant. Cet apprentissage s'actualisera dans des activités et des expériences signifiantes (Saint-Laurent, 1995, p. 4).

Vygotsky (1978), pour sa part, soutient que l'acquisition de nouvelles connaissances par l'apprenant ne peut se faire que si ce dernier est en interaction avec une personne qui possède ces connaissances et qui est, dès lors, en mesure de guider et de soutenir l'apprenant. L'approche de Vygotsky est à l'origine du socio-constructivisme. Le paradigme cognitiviste, quant à lui, suggère que l'enseignant adopte une démarche d'enseignement stratégique. Dans cette approche, l'apprentissage consiste à intégrer les nouvelles connaissances aux connaissances antérieures.

Un enseignant stratégique propose des schémas d'organisation des connaissances. Il intervient sur le contenu, mais aussi sur les stratégies cognitives et métacognitives relatives à ce contenu (Tardif, 1992).

Dans l'apprentissage de l'écriture, c'est par le dialogue que l'enseignant amène l'élève à l'activation de ses connaissances antérieures.

En respectant le paradigme socio-constructiviste, l'enseignant rend explicites ces stratégies en jouant un rôle de modèle, de médiateur et d'entraîneur. À chaque type de connaissances, il associe différentes stratégies (Tardif, 1992).

- Les stratégies pédagogiques relatives aux **connaissances déclaratives** sont l'élaboration des informations et leur organisation. L'élaboration est le processus qui ajoute des éléments à l'information déjà présente. L'organisation hiérarchise l'information en sous-ensembles en indiquant les relations que chacun de ces sous-ensembles entretient avec les autres.

- Les stratégies pédagogiques relatives aux **connaissances procédurales** sont la procéduralisation et la composition. La procéduralisation est un processus qui contient une condition et une séquence d'action reliées les unes aux autres. La composition est l'association graduelle de toutes les actions d'une séquence pour ne former qu'une seule grande représentation mentale.

- Les stratégies pédagogiques relatives aux **connaissances conditionnelles** sont la généralisation et la discrimination. La généralisation est présente lorsqu'un élève répond de la même manière à des stimuli différents. La discrimination se produit lorsque l'élève constate que la généralisation ne fonctionne pas; il est alors en mesure de donner des réponses différentes à des stimuli différents.

### 1.3.1. La pratique de production de textes

Le développement de la compétence à écrire ne peut se réaliser par une simple exercisation. Les exercices répétitifs et les dictées n'y suffisent pas. En ce qui concerne les exercices répétitifs qu'on retrouve dans les cahiers d'exercices scolaires, ils ne font appel qu'à une simple application mécanique des règles de grammaire. Ainsi, les élèves ne procèdent pas à un véritable raisonnement grammatical (Nadeau, 1996); ceci explique, en partie, le peu de transfert des apprentissages en orthographe grammatical lors de productions de textes. En ce qui concerne les dictées, Simard (1996) démontre qu'elles ont la plupart du temps une fonction d'évaluation plutôt qu'une fonction d'apprentissage. En effet, savoir écrire le texte d'un autre ne permet pas à l'élève de comprendre les règles de fonctionnement du code orthographique. En situation de production de texte, l'élève doit se préoccuper non seulement de l'orthographe, mais aussi du choix des mots, de la formulation des phrases, de l'organisation du texte, de la mise en page, etc. Ainsi, la rédaction de texte met en œuvre une conduite psycholinguistique très différente et beaucoup plus exigeante cognitivement que la dictée.

Ainsi, pour Simard (1995, p. 126), «En tant qu'habileté à produire des textes, l'écriture ne s'acquiert que par un entraînement régulier à la rédaction de texte».

Cette pratique de production de texte doit s'effectuer dans des situations d'écriture réelles (conditions normales de rédaction) et complètes (avec toutes les composantes de l'écriture et de la publication du message). Vygotsky (1978) affirme que la maîtrise des processus cognitifs s'acquiert dans des activités globales, signifiantes et

contextualisées. Il ne s'agit donc pas d'exercer les habiletés d'une façon isolée et séparée, mais au contraire de les mettre en lien avec la tâche globale. Par exemple, en écriture, les habiletés en grammaire seront exercées à partir de textes réels.

Enfin, c'est en privilégiant l'évaluation formative que l'enseignant soutient l'apprenti-scripteur.

Cette évaluation doit faire ressortir les points forts et les réussites des élèves. Cette démarche est particulièrement importante pour les élèves en difficulté qui ont développé un sentiment d'incapacité renforcé par des évaluations dévalorisantes continues.

### **1.3.2. Activités systématiques d'acquisition de connaissances et de stratégies**

Outre la pratique de production de texte, les activités d'acquisition de connaissances et de stratégies constituent une deuxième catégorie d'activités qui permet le développement de la compétence à écrire. Pour Simard (1995), ces deux types d'activités doivent se réaliser en relation constante.

Simard (1995, p. 131) nous propose un cadre d'enseignement-apprentissage de l'écriture qui tient compte de ces deux types d'activités.

Garcia-Debanc (1990, p. 201) a conçu un schéma de l'enseignement de l'écriture qui intègre aussi ces deux types d'activités. Elle appelle «activités décrochées», les activités d'analyse de la langue et des textes.

Pour cette auteure également, ces activités s'inscrivent dans le cadre d'un dispositif cohérent au service de la production écrite.

### **1.3.3. La grammaire textuelle : le schéma narratif et la chaîne événementielle**

Dans l'apprentissage de l'écriture du texte narratif, la connaissance et l'utilisation du schéma narratif peuvent constituer un apport important .

En ce qui concerne ce schéma narratif, Adam (1992) a défini une structure textuelle particulière au récit. Dans cette définition (présentée à la page 4 de ce mémoire), Adam reconnaît cinq unités au schéma narratif : situation initiale, complication, actions, résolution et situation finale. De plus, il attribue au type narratif deux principales caractéristiques textuelles :

- la présence d'au moins un personnage qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace;
- la relation de cause-conséquence qui se situe dans un début, un milieu et une fin.

Par ailleurs, il attribue une partie des difficultés de compréhension des lecteurs non experts à la non-maîtrise des schémas textuels prototypiques. Tout au moins, ces schémas sont une aide puissante au lecteur. En production écrite, ces schémas peuvent jouer un rôle dans les activités de planification et de révision dès lors qu'ils sont disponibles dans la mémoire à long terme du scripteur.

Dans ses recherches sur l'acquisition du récit, Fayol (1985) rapporte, lui aussi, les difficultés des lecteurs. Il constate que, dans la compréhension et la mémorisation des récits, le cadre initial, le début et les résultats sont très fréquemment rappelés, tandis que les réactions, tentative et fin, le sont moins souvent ; et cela quel que soit l'âge des sujets (6 ans, 9 ans, étudiants).

Pour ce qui est de l'importance des unités narratives (situation initiale, complication, actions, résolution et situation finale), ce n'est qu'à dix-huit ans que les sujets sont capables de la distinguer sans problème. Et nous pouvons retrouver là d'importantes différences interindividuelles.

Le schéma narratif permet aux enfants d'être guidés dans la compréhension, mais aussi dans la reconstruction de récit.

#### **1.3.4. La grammaire textuelle : la cohérence et les connecteurs**

Outre l'importance du schéma narratif, Fayol (1985) insiste sur le processus de mise en texte pour assurer la cohérence et la cohésion du récit. La cohérence participe du discours et de la signification du récit, tandis que la cohésion se traduit par des traces linguistiques explicites dans la surface textuelle, et concerne les procédures utilisées pour établir des liaisons entre les informations.

Quant à Charolles (1978) et Riegel et al. (1994), ils font le constat de l'inutilité d'une distinction cohésion-cohérence, car ils considèrent qu'il n'est pas possible d'opérer une partition rigoureuse entre ce qui est de l'ordre du discours ou de l'ordre de la textualité.

Charolles (1978) définit des principes de base de la cohérence qu'il a énoncés sous la forme de quatre méta-règles d'organisation conférant ainsi au texte son unité :

-Méta-règle de répétition

-Méta-règle de progression

-Méta-règle de non-contradiction

-Méta-règle de relation

- La méta-règle de répétition assure la continuité thématique du texte par la présence d'éléments récurrents qui se répètent d'une phrase à l'autre, évitant ainsi de passer du coq à l'âne. Cette règle de répétition est mise en œuvre à travers les reprises lexicales ou pronominales.
- La méta-règle de progression complète la méta-règle de répétition en stipulant que le développement d'un texte comporte des éléments qui apportent de l'information nouvelle. C'est sur l'équilibre entre ces deux règles complémentaires que va reposer la cohérence d'un texte. En effet, un apport sémantique insuffisant fera perdre au lecteur le fil conducteur et l'absence de répétition ne permettra pas la continuité thématique dans le développement du texte. Dans le programme de formation de l'école québécoise (2003, p.132) au volet *grammaire du texte*, il est mentionné que l'élève doit être en mesure de : «Observer et utiliser différentes façons d'intégrer de l'information nouvelle dans le texte (marqueurs de relation, **organiseurs textuels**, substituts, etc.)... ». Les organisateurs textuels participent effectivement de la règle de progression.
- La méta-règle de non-contradiction demande que dans le développement du texte, un élément ne contredise pas un contenu posé, présupposé ou sous-entendu. Pour

qu'un élève reste conforme à cette règle, le MEQ (2003), préconise qu'il soit capable de : «Reconnaître et utiliser, dès le début du cycle, les marques de temps fournies et le lexique, les **organiseurs textuels** et les marqueurs de relation ;...» (p.132). Les organisateurs textuels participent aussi de la règle de non-contradiction.

- La méta-règle de relation énonce la congruence entre les actions, les faits et les événements d'un texte par celui qui le lit et l'évalue. Elle sert à établir une relation avec les mots et l'univers qu'ils évoquent.

L'application des quatre méta-règles qui viennent d'être présentées est la condition nécessaire pour atteindre un degré de cohérence admissible par le lecteur.

Quant à Riegel et al. (1994), ils réaffirment que la cohérence d'un texte dépend des règles d'organisation énoncées par Charolles (1978). De plus, ils ont précisé les moyens linguistiques qui assurent l'enchaînement linéaire du texte. Ainsi, la progression thématique permet d'organiser la succession des phrases tout en respectant le rapport du thème au contexte antérieur. Quant aux anaphores, telles que les pronoms, les synonymes ou la répétition de termes antérieurement utilisés, elles donnent au texte ses fils conducteurs en reprenant un élément antérieur.

En ce qui concerne les connecteurs, ils assurent la liaison entre des phrases ou des parties de phrases et c'est en marquant des relations sémantico-logiques entre elles qu'ils contribuent à la structuration du texte.

Lorsque les connecteurs assurent la structuration hiérarchisée du texte, ils sont analysés comme des organisateurs textuels (Schneuwly, 1989). Les organisateurs temporels et spatiaux sont surtout utilisés dans le récit.

Les organisateurs temporels marquent une succession chronologique et peuvent expliciter différents stades (*d'abord, ensuite, enfin, soudain, tout à coup*). Les organisateurs spatiaux structurent souvent une description (*en haut, devant, au nord*).

Paret (2003) précise que les connecteurs sont des unités spécifiques (mots, expressions, phrases) qui forment des liens explicites entre les différentes parties d'un texte et qui jouent différents rôles dans le texte. Un premier rôle est d'établir des liens à l'intérieur d'une séquence de texte, entre des phrases ou des parties de phrases. Le second rôle qui retient notre attention est celui de situer les différentes parties d'un texte les unes par rapport aux autres. Dans le récit, les connecteurs permettent d'articuler entre elles les différentes parties: succession des épisodes (*après/ensuite*), survenue de la complication (*soudain/tout à coup*), résolution (*alors, etc...*).

Dans le Programme de français de 1995 (p. 67 et 146) et le Programme de formation de l'école québécoise (2003, p. 111), ils sont appelés organisateurs textuels. Dans le récit, ce sont des mots ou des expressions souvent détachés en début de phrase, qui situent les événements dans le temps ou dans l'espace (*d'abord, vers le sud, quelques minutes plus tard, etc..*).

Les connecteurs sont donc des marques linguistiques qui vont assurer la cohérence et plus spécifiquement la progression dans l'organisation d'un texte pour autant qu'ils respectent les règles énoncées par Charolles (1978). Dans le texte narratif, les connecteurs temporels aident à appréhender ce type de texte dans une entité cohérente.

### **1.3.5. La zone proximale de développement (ZDP)**

Le développement de la compétence à écrire ne se fait pas uniquement par l'apprenant laissé à lui-même. Le courant socio-constructiviste, initié par Vygotsky, a défini la zone d'intervention de l'enseignant qu'il a appelée la zone proximale de développement.

Cette zone est définie par l'écart entre ce que l'élève peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté. Ce concept permet de préciser les zones sur lesquelles un enseignant devrait centrer ses activités. Ce concept est à appréhender dans sa dynamique, car l'enseignement-apprentissage le transforme constamment. Les élèves ne progressent pas tous au même moment, au même rythme sur les mêmes points. En écriture, l'enseignant pourra, par exemple, amener le scripteur novice à travailler davantage la planification de son texte.

### **1.3.6. Le concept d'étayage/desétayage (scaffolding) ou l'interaction de tutelle**

Ce concept d'étayage s'articule avec celui de la zone proximale de développement. Il précise le soutien à l'apprentissage qui peut être apporté par l'enseignant ou par les élèves entre eux. L'étayage est un processus qui rend l'élève apte à réaliser ce qu'il n'aurait pu effectuer seul (Reuter 1996, p.82). Au départ, dans la mesure où il est soutenu, l'élève a la capacité de s'engager dans une tâche qui excède ses compétences. Mais, progressivement, l'enseignant l'amène à réaliser la tâche seul,

cette pratique guidée débouchant sur une pratique autonome. Le support offert à l'élève lui est retiré progressivement. Le sentiment de compétence que l'élève peut acquérir lui permet d'avoir une meilleure confiance en lui.

En ce qui concerne le soutien possible à l'élève, Bruner (1983, p.277-279) a défini six grandes fonctions d'étayage.

1. L'*enrôlement*, qui consiste à engager l'intérêt et l'adhésion des apprenants envers les exigences de la tâche;
2. La *réduction des degrés de liberté*, qui consiste à simplifier la tâche par la réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution ( le tuteur comble les lacunes et endosse ce qui excède les capacités de l'apprenant pour réduire la charge);
3. Le *maintien de l'orientation*, qui consiste à maintenir la recherche d'un objectif défini (par les limites de leurs intérêts et de leurs capacités, les débutants s'attardent et rétrogradent vers d'autres buts ; cela suppose de la part du tuteur, au minimum de l'entrain et de la sympathie pour maintenir la motivation de ces débutants);
4. La *signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche*, qui consiste à ce que le tuteur mette en évidence celles qui sont pertinentes pour son exécution (ce qui signifie aussi renvoyer des informations sur les écarts entre le faire de l'apprenant et une production correcte);
5. Le *contrôle de la frustration*, qui consiste à faire en sorte que la résolution du problème soit moins éprouvante ou périlleuse avec le tuteur que sans lui

(dédramatiser les erreurs, donner du plaisir, ... sans rendre l'apprenant trop dépendant du tuteur);

6. La *démonstration*, qui consiste à présenter des « modèles » de résolution pour une tâche en l'exécutant et en « stylisant » l'action.

De façon plus simple, Rivière (1990, p.19) rapporte que le soutien peut prendre diverses formes, en arrangeant les situations appropriées, le matériel et les tâches, en transmettant l'information et les stratégies nécessaires et, enfin, en mettant l'accent sur les actions fondamentales.

En situation d'écriture, le soutien à l'élève doit être important tout au long du processus.

Bereiter et Scardamalia (1987) nomment ce soutien : «facilitation procédurale».

Celui-ci consiste d'abord à identifier les fonctions caractéristiques des experts absents chez les novices. Ensuite, il s'agit de vulgariser ces fonctions pour, finalement, créer des supports qui vont permettre aux novices d'automatiser graduellement celles-ci. Ainsi, la surcharge cognitive devrait s'en trouver réduite (voir 1.1.2 p. 14). Pour la planification, ces chercheurs suggèrent de faire travailler les élèves en dyade en les incitant à un questionnement réciproque qui aide à la génération et la sélection des idées. Pour la révision, ils proposent d'orienter le scripteur novice sur la structure globale du texte, car le novice ne fait le plus souvent que des changements de surface. Pour sa part, Cavanagh (2002) a répertorié quatre formes différentes d'étayage: les étayages de contenu, de tâche, de matériel et étayage social.

- L'étayage de contenu comporte une progression dans le degré de difficulté des contenus d'apprentissage proposés. L'enseignant doit donc micro-graduer les nouveaux contenus.
- L'étayage quant aux tâches consiste à contrôler la progression dans le degré de familiarité. Il peut consister en une adaptation ou une simplification de la tâche. Ainsi, le soutien peut porter sur les consignes d'écriture. L'enseignant veillera à clarifier celles-ci et à les préciser au maximum. Il pourra aussi entraîner les élèves à leur lecture et à leur appropriation par des exercices spécifiques et par la clarification de chaque consigne.
- L'étayage matériel comprend un ensemble d'outils pour guider la démarche de l'élève pendant le processus d'écriture. En ce qui concerne la planification, un canevas du schéma narratif prenant la forme d'une représentation graphique peut guider l'élève dans l'organisation de ses idées. Quant à la correction, une grille de révision individualisée portant sur l'aspect textuel et sur l'aspect linguistique pourra être fournie ou mieux encore élaborée avec les élèves. L'étayage matériel peut prendre la forme du soutien par le traitement de texte sur ordinateur avec un correcteur intégré.
- L'étayage social est composé d'échanges avec l'enseignant ou avec d'autres élèves plus expérimentés. Il peut alors prendre la forme du modelage des stratégies rédactionnelles lorsque l'enseignant rend transparent son propre processus d'écriture en pensant à voix haute devant les élèves.

Rappelons que tout ce soutien doit viser une pratique autonome du scripteur et donc être retiré progressivement.

## **2. Les problèmes des élèves en difficulté grave d'apprentissage**

Les théories cognitives de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture vont nous permettre de mieux comprendre les problèmes des élèves en difficulté grave d'apprentissage. Notre approche sera basée sur les théories du traitement de l'information à la base du cognitivisme, qui a pour caractéristique de mettre l'accent sur l'interprétation de l'information en relation avec l'apprentissage (Tardif, 1992). Comme le souligne notamment Goupil, (1997, p. 63), les élèves en difficulté d'apprentissage ont des problèmes avec le traitement de l'information qui leur est présentée.

### **2.1. Définition du concept de difficulté d'apprentissage**

Comme les élèves visés par cette recherche étudient dans une école pour élèves en difficulté grave d'apprentissage, il convient maintenant de définir ce concept.

Il est important de clarifier notre conception, car celle-ci va influencer notre mode d'intervention.

Nous retiendrons la définition des troubles d'apprentissage adoptée par l'association canadienne des troubles d'apprentissage (TAAC) et l'association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) en janvier 2002.

L'expression « troubles d'apprentissage » fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non-verbale (...). Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes d'un ou de plusieurs processus touchant la perception, la

pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent entre autres le traitement phonologique, visuo-spatial, le langage, la vitesse de traitement de l'information, la mémoire, l'attention et les fonctions d'exécution telles que la planification et la prise de décision. (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2002)

Dans la présente recherche, nous considérerons nos élèves comme des apprenants ayant d'importantes difficultés à progresser dans leurs apprentissages en relation avec le Programme de formation de l'école québécoise MEQ (2003, p.2). Les facteurs expliquant les difficultés d'apprentissage peuvent être autant d'origine biologique que d'origine environnementale (famille, école, milieu social et milieu culturel ). Notre point de vue sera interactionnel, i.e. nous considérerons donc les difficultés d'apprentissage comme le résultat des interactions entre les caractéristiques de l'élève, celles de sa famille, de son école et de son milieu de vie. Nous sommes conscient que l'élève est un être à considérer dans sa globalité. Ainsi, il possède des caractéristiques particulières tels un style cognitif, des forces et des faiblesses et une façon d'être en relation avec les autres. Plusieurs profils d'élèves en difficulté peuvent être envisagés; ce qui aura un impact sur l'enseignement dispensé. Les élèves en difficulté d'apprentissage sont décrits comme ayant peu de stratégies cognitives et métacognitives. Et celles-ci sont bien souvent déficientes ou inefficaces (Lise Saint-Laurent et coll., 1995, et Saint-Laurent, 2002, p.147;152-153).

## 2.2. Les répercussions des difficultés d'apprentissage sur l'apprentissage du langage écrit

Écrire est une tâche complexe, très exigeante sur le plan cognitif. Or, comme nous venons de le constater ci-dessus, les faiblesses des élèves en difficultés d'apprentissage se manifestent par le manque de stratégies et de gestion des processus cognitifs. Ces élèves rencontreront donc des problèmes d'apprentissage au niveau de chaque composante de la compétence à écrire définie par Gagné, Lalande et Legros (1995). Ce modèle est celui que nous avons adopté pour notre recherche. Ces auteurs l'ont schématisé par un cube comportant un ensemble de composantes se structurant autour de trois axes :

- le scripteur (connaissances, savoir-faire, attitudes);
- le processus d'écriture (planification, rédaction, réécriture, révision);
- le texte (communication, texte, langue).

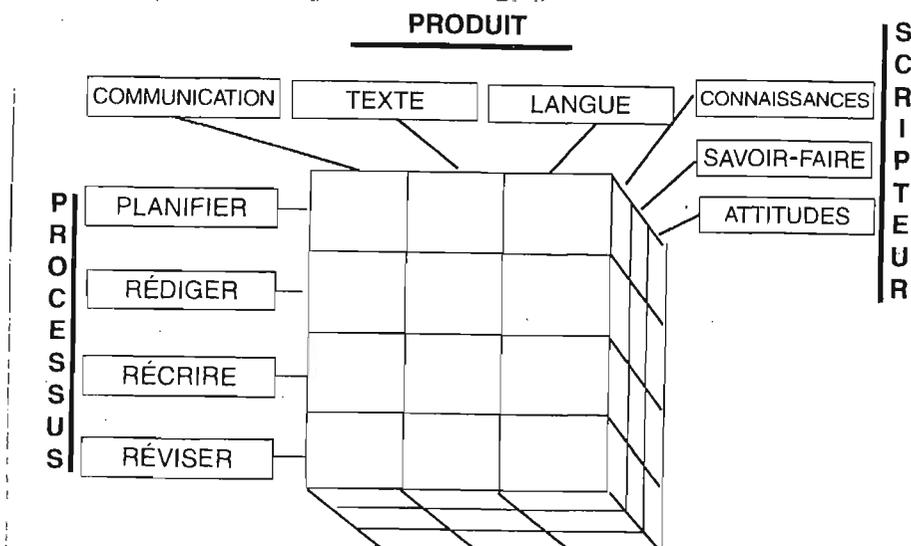


Figure I: Composantes de la compétence à écrire (Jean-Pierre Lalande, Gilles Gagné, Georges Legros. 1991).

L'axe du scripteur comprend «l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes nécessaires à la production d'une communication écrite correcte» (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p. 260). Les connaissances impliquent ce que sait le scripteur sur le sujet, la langue ou le destinataire. Les savoir-faire concernent les procédures que le scripteur doit appliquer. Les attitudes renvoient à l'engagement et à la participation du scripteur aux différentes tâches d'écriture.

Les concepteurs de ce modèle considèrent que les connaissances, savoir-faire et attitudes sont des éléments qui «sont susceptibles d'intervenir à des moments différents du processus de production de texte et se rapportent à des aspects reliés au texte produit.»

Les composantes des processus d'écriture sont la planification, la rédaction, la réécriture et la révision.

- La planification peut intervenir à n'importe quel moment du processus. Sur le plan de la communication, le scripteur précise ses objectifs, recherche des informations et des idées à transmettre et détermine le ton et le style. Sur le plan textuel, il choisit une longueur et établit une structure. Sur le plan linguistique, il recherche un vocabulaire approprié.

- Pendant la rédaction, le scripteur met par écrit ses idées en utilisant des mots, des phrases et des paragraphes. Il utilise alors les aspects sémantiques, syntaxiques et orthographiques de la langue.

- La réécriture par le scripteur s'effectue par la modification du texte en vue d'une amélioration. Elle porte sur les aspects communicationnel par la modification des idées, textuel par la réorganisation des éléments et linguistique par la reformulation.

- Le scripteur procède à la révision en détectant et en corrigeant ses erreurs. La révision porte surtout sur l'aspect linguistique, par la vérification du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe.

L'axe du texte produit par le scripteur comporte trois aspects :

- l'aspect communicationnel; il vise à assurer une communication réussie en tenant compte des limites du scripteur. La compétence à écrire implique: «de savoir produire un message qui véhicule un contenu, de se placer dans la position du lecteur et de respecter des conditions matérielles comme la calligraphie, la mise en pages, la longueur du texte, etc.» (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p. 261);
- l'aspect textuel; le texte produit doit respecter les caractéristiques de l'écrit (organisation ou structure du texte, genre, cohésion et progression, etc.);
- l'aspect linguistique; la production d'un texte comporte le respect du lexique, de l'orthographe, de la syntaxe et des autres conventions de la langue écrite.

Par la représentation graphique tridimensionnelle présentée ci-dessus, les concepteurs de ce modèle mettent en évidence l'imbrication de toutes ses composantes.

En ce qui concernent les faiblesses des élèves en difficultés d'apprentissage relativement à l'écriture, Simard (1995, p. 132) les a décrites à partir des trois axes présentés : le scripteur, les processus et le texte produit.

Au niveau du scripteur :

Chez l'élève en difficulté, son attention, encore trop occupée par la mécanique de l'écrit, ne peut guère se porter sur l'élaboration du contenu.

Par ailleurs, dans une tâche de production narrative, le scripteur est continuellement en surcharge cognitive quant à la mémoire de travail et cela d'autant plus qu'il est jeune ou mauvais lecteur.

Au niveau des processus d'écriture :

Leurs difficultés se comparent à celles de tous les élèves (Bereiter et Scardamalia, 1987).

*Planification* : ils planifient très peu, ils cernent mal leur intention de communication, ils ont de la peine à structurer leurs idées et ils n'arrivent pas à prévoir les besoins des lecteurs.

*Mise en texte* : ils rédigent par à-coup, petit bout par petit bout, sans guère penser à ce qui précède et à ce qui va suivre.

*Réécriture* : ils recopient leur brouillon sans se corriger.

*Révision* : ils ont de la peine à détecter leurs erreurs, ils ne révisent pour ainsi dire pas leur brouillon et ils se relisent selon ce qu'ils croient avoir écrit plutôt que selon ce qu'ils ont écrit effectivement.

Au niveau du texte :

*Sur le plan linguistique* : ils utilisent des phrases simples et un vocabulaire relativement pauvre; leur style se rapproche de la langue orale familière.

*Sur le plan de la transcription* : leur orthographe et leur ponctuation sont médiocres ; le texte est difficile à déchiffrer par un tracé maladroit des lettres.

*Sur le plan textuel* : le lecteur a une impression d'incohérence; pour comprendre, le lecteur doit combler les manques en s'évertuant à deviner ce que l'élève a voulu dire.

Après avoir examiné ce portrait, nous pouvons conclure que les interventions auprès des élèves en difficultés d'apprentissage devront être menées au niveau de chacune des composantes de la compétence à écrire.

### **3. Les interactions lecture-écriture**

Dans l'enseignement-apprentissage du langage écrit, Reuter (1994) met en évidence que la lecture et l'écriture présentent des éléments en commun et peuvent se renforcer mutuellement. En accord avec Delforce (1994), il montre que les interactions dans le sens de l'écriture à la lecture ne sont pas évidentes alors que les transferts qui s'opèrent de la lecture à l'écriture sont patents. Cependant, Reuter (1996, p.155) mentionne la croyance que ces interactions fonctionnent sur le mode magique de l'imprégnation ou de l'imitation textuelle. Ainsi, la conception que lire aide à écrire est très répandue. Mais cela n'est pas le cas pour tous les élèves et particulièrement pour les élèves en difficultés graves d'apprentissage. En effet, ceux-ci identifient moins d'effets bénéfiques réciproques de la lecture et de l'écriture que les élèves forts (Giguère, 1999).

Pour plusieurs auteurs (Garcia-Debanc, 1990; Simard, 1995; Reuter, 1996), ces interactions sont à utiliser dans une perspective didactique.

Dans cette perspective, Simard (1995, p.129) favorise la démarche inductive par laquelle l'élève observe, manipule et analyse des faits de langue pour en dégager des principes de fonctionnement.

Garcia-Debanc (1990, p. 201), ajoute que la lecture de texte permet non seulement de dégager des critères de réussite, mais aussi d'élaborer des outils de travail pour l'écriture.

Cependant, pour obtenir des effets positifs dans l'apprentissage du langage écrit, l'insertion des interactions lecture-écriture dans les activités d'apprentissage doit être explicitée aux élèves (Reuter, 1994).

#### **4. La dynamique du transfert des apprentissages entre la lecture et l'écriture**

Pour être en mesure d'utiliser les interactions lecture-écriture dans l'enseignement-apprentissage du langage écrit, nous devons mieux connaître les processus par lesquels s'effectuent les transferts entre ces deux activités langagières.

Pour sa part, le Programme de formation de l'école québécoise, français (2003) stipule que l'enseignant doit favoriser chez ses élèves le transfert des savoirs et savoir-faire entre la lecture et l'écriture. En effet, ce transfert n'est pas mis en place spontanément par les élèves. C'est pourquoi Presseau (2003) a examiné plusieurs caractéristiques qui suscitent l'apparition du transfert des apprentissages.

Pour leur part, Presseau et al. (2004) ont plus largement traité des courants théoriques du transfert et des pratiques pédagogiques qui favorisent la mise en place de ce processus.

Quant à Tardif (1999), il a notamment résumé un ensemble de travaux sur le modèle de la dynamique du transfert des apprentissages. Il a défini le transfert des

apprentissages comme un processus cognitif qui fait appel aux connaissances antérieures pour les recontextualiser dans des tâches complexes.

Ce modèle propose l'existence de deux grands mécanismes cognitifs : l'accessibilité aux connaissances, qui se produit dans une interaction entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme, et le raisonnement analogique qui a lieu uniquement dans la mémoire de travail. Tardif attire notre attention sur la conception erronée d'assimiler le transfert au raisonnement analogique. En effet, le raisonnement analogique ne constitue qu'un seul de ces deux grands mécanismes cognitifs.

C'est le modèle de Tardif que nous avons choisi, car cet auteur l'a développé spécifiquement pour le milieu scolaire. Dans ce modèle, il place toute situation de transfert dans un contexte de résolution de problème à partir de situations réelles, complexes et signifiantes.

#### **4.1. Une dynamique en trois temps : contextualisation, décontextualisation, recontextualisation**

La contextualisation consiste à mettre en situation les contenus d'apprentissage visés. Elle permet aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages. Celle-ci est nécessaire pour que les « contenus » de connaissances soient transférés. L'exemple de l'enseignement de la grammaire hors contexte est édifiant. En effet, dans un tel modèle d'enseignement, les élèves ne saisissent pas l'utilité de la grammaire. Ils procèdent à une application mécanique de règles, le plus souvent, apprises par cœur. Ainsi, lors de la rédaction de texte, il est peu probable que les élèves appliquent les

règles apprises. Pour Tardif (1999, p. 113), dès la phase de contextualisation, les élèves doivent déterminer les contextes éventuels de transfert où ils pourront réutiliser leurs apprentissages.

La décontextualisation permet une mise à distance des connaissances par rapport au contexte initial d'apprentissage. C'est à ce moment que l'élève prend conscience des nouvelles connaissances ou compétences dont il dispose maintenant. Il faut noter que cette conscience n'est pas suffisante pour garantir le transfert.

La recontextualisation permet la réutilisation des apprentissages réalisés par les élèves dans diverses situations. Elle doit être multiple; c'est à dire qu'elle doit s'effectuer dans de multiples nouveaux contextes. Il faut alors que les élèves justifient les conditions qui les autorisent à réutiliser leurs apprentissages.

#### **4.2. Processus et stratégies du transfert des apprentissages**

La dynamique à la base du transfert des apprentissages se compose de sept processus, selon Tardif (1999).

Ces processus correspondent aux étapes que doivent franchir les élèves qui transfèrent des connaissances et des compétences d'une tâche source (premier contexte d'apprentissage) à une tâche cible (nouveau contexte d'apprentissage). Contrairement aux processus en écriture qui sont récursifs, les processus à la base du transfert sont donc linéaires.

**Tableau I : Les processus et les stratégies représentant la dynamique du transfert des apprentissages**

Contraintes		
-Rapport pragmatique aux savoirs et aux informations	-Motivation à transférer	-Autorégulation des stratégies

Processus	Stratégies
1. Encodage des apprentissages de la tâche source	Contextualisation des apprentissages Organisation des apprentissages Indexation conditionnelle des apprentissages
2. Représentation de la tâche cible	Détermination des buts Détermination des contraintes Distinction des données structurelles et des données superficielles
3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme	Activation de connaissances et de compétences antérieures Insertion des connaissances et des compétences en mémoire de travail
4. Mise en correspondance de la tâche cible et de la tâche source	Sélection des connaissances et des compétences Établissement des relations de similarité Établissement des relations de différences
5. Adaptation des éléments non correspondants	Conciliation des différences Création de nouveaux liens par inférence
6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance	Détermination des écarts entre la tâche cible et la tâche source Détermination des probabilités de réussite
7. Génération de nouveaux apprentissages	Extraction de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences Organisation des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences Indexation conditionnelle des nouveaux apprentissages

Ce tableau est tiré de Tardif (1999, p. 112). Au premier processus, il se produit un encodage des informations en mémoire, qui va transformer ces informations en

connaissances. La contextualisation des apprentissages permet aux élèves de construire des connaissances avec des points d'ancrage précis et concrets. Pour qu'il soit accessible et transférable, ce stockage d'information doit faire l'objet d'une certaine organisation hiérarchique. Les connaissances conditionnelles (quand, pourquoi ?) sont alors indexées en mémoire à long terme. Les élèves doivent à ce moment déterminer les contextes éventuels de transfert.

Pour activer le deuxième processus, une tâche cible est envisagée. Les élèves devront se représenter le produit final (but) et les conditions incontournables (contraintes) pour la résolution du problème. Enfin, ils devront déterminer les informations essentielles à la compréhension et à la résolution du problème (données structurelles et superficielles du problème). Ces stratégies devraient permettre la création d'un modèle mental provisoire de résolution du problème.

Le troisième processus consiste à rechercher des connaissances et des compétences en mémoire à long terme susceptibles de permettre la résolution du problème. Il s'agit de l'activation des connaissances antérieures, déjà expliquée précédemment; les élèves auront à insérer ces connaissances dans la mémoire de travail. Dans la mesure où cette dernière a des capacités limitées, les élèves devront prendre des moyens pour rendre ces connaissances disponibles en utilisant, par exemple, des notes personnelles ou des schémas.

Le quatrième processus comporte la sélection des connaissances et des compétences les plus susceptibles de concourir à l'atteinte des buts fixés et à l'analyse des similarités et des différences entre la tâche source et la tâche cible. Ces stratégies constituent la base du raisonnement analogique. Les élèves doivent alors déterminer

le degré de ressemblances et de différences entre les deux tâches afin d'estimer la probabilité de résolution du problème.

Le cinquième processus consiste à examiner le degré de différences en vue de l'adaptabilité nécessaire au transfert. Les élèves réalisent cette adaptation en conciliant les différences et en restreignant les écarts. Si les stratégies de conciliation ne donnent pas de résultats satisfaisants, les élèves doivent créer de nouveaux liens basés sur des inférences logiques.

Le sixième processus comporte l'évaluation de la validité du raisonnement analogique. Pour ce faire, les élèves procèdent à la détermination des écarts entre la tâche cible et la tâche source; Ce qui leur permet d'évaluer les chances de résolution du problème.

Le septième processus consiste à générer de nouveaux apprentissages. Les élèves effectuent alors un travail de décontextualisation en transformant leurs observations ou leurs conclusions en connaissances et compétences nouvelles. Les deux autres stratégies (organisation des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences, indexation conditionnelle des nouveaux apprentissages) sont identiques à celles que nous avons décrites dans le premier processus.

Après avoir présenté les processus et les stratégies en jeux dans le modèle de la dynamique du transfert des apprentissages, il convient d'insister sur le rôle que Tardif (1999) assigne à l'enseignant. En effet, il est fondamental que celui-ci intervienne directement pour expliciter les stratégies et leurs conditions d'utilisation.

L'enseignant ne doit plus penser que les élèves vont eux-mêmes, et comme par magie, utiliser les stratégies cognitives qui leur permettent de transférer leurs

connaissances antérieures à une nouvelle tâche complexe. Au contraire, il lui incombe d'accompagner les élèves par un soutien constant et gradué qui va leur permettre d'utiliser les stratégies cognitives à bon escient et au bon moment. Il doit d'abord créer l'environnement pédagogique qui va inciter l'élève au transfert, et ensuite déterminer les interventions pédagogiques les plus susceptibles de soutenir les stratégies cognitives à déployer.

#### **4.3. Caractéristiques des tâches susceptibles de favoriser le transfert**

Pour Presseau (2003, p.112), les tâches sources et les tâches cibles doivent comporter plusieurs caractéristiques bien particulières pour que les élèves aient davantage de probabilités de réaliser des transferts dans leurs apprentissages. Pour chacune des caractéristiques, nous identifierons des exemples liés à la séquence didactique que nous proposons dans notre recherche.

Première caractéristique : les tâches ont du sens pour les élèves (elles représentent un défi et sont intégratives, authentiques et complexes). Exiger des élèves d'écrire un récit articulé selon une progression dans le temps représente un véritable défi qui leur demande d'intégrer des organisateurs textuels de temps. C'est une tâche éminemment complexe qui trouve son authenticité dans le partage de leur récit avec d'autres élèves.

Deuxième caractéristique : les tâches sources et les tâches cibles partagent des éléments communs. Les textes visés dans notre séquence didactique sont toujours des récits qui comportent des organisateurs textuels de temps.

Troisième caractéristique : les similarités que partagent les tâches sont perçues par les élèves (un nombre élevé de similitudes favorise le transfert). Dès le début de la séquence didactique, ces similarités ont été expliquées aux élèves. L'utilité de la reconnaissance des organisateurs textuels de temps en lecture ainsi que leur utilisation en écriture ont été mis en évidence.

## 5. Résumé du cadre conceptuel

Écrire est un acte cognitif complexe qui exige de faire appel à différents types de connaissances (Tardif, 1992) et qui s'accomplit selon un processus récursif (Hayes et Flower, 1980).

La compétence à écrire se développe grâce à l'interaction qui s'établit entre l'apprenant et une ou des personnes de son entourage, plus compétentes que lui (Vygotsky). Elle se développe à travers des activités systématiques d'acquisition de connaissances et de stratégies alternées avec des situations réelles de production de texte (Simard, 1995); c'est-à-dire avec un destinataire réel autre que l'enseignant.

Plus particulièrement, le texte narratif est un type de texte qui comporte une structure prototypique en cinq unités (Adam, 1992) dont la cohérence, dictée par quatre méta-règles d'organisation (Charolles, 1978), se marque entre autres par des connecteurs (Riegel et al, 1994).

Les élèves en difficulté du début du secondaire écrivent des textes narratifs peu cohérents. Ils ont de la difficulté à transférer ce qu'ils peuvent observer en situation

de lecture d'un texte narratif à une situation où ils ont à produire un tel type de texte (Saint-Laurent, Vézina, 1995).

Pourtant, l'interaction lecture/écriture est permanente (Garcia-Debanc, 1990). L'élève devrait pouvoir améliorer son écriture à partir de la lecture. Cependant, ce n'est pas automatique.

Selon Tardif (1999), trois phases sont à respecter dans le transfert des apprentissages d'une tâche source vers une tâche cible, soit la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation.

La séquence didactique que nous comptons élaborer et mettre à l'essai tiendra compte de ces trois phases :

- la contextualisation, par la lecture de textes narratifs et l'observation des connecteurs (la mise en évidence des connecteurs)
- la décontextualisation, par des activités autour des connecteurs
- la recontextualisation, par l'utilisation des connecteurs dans des situations d'écriture.

En ce qui concerne le soutien que nous apporterons aux élèves, il respectera les principes de l'étaillage qui ont déjà été présentés dans la première partie du cadre conceptuel, notamment en ce qui concerne le concept d'étaillage et ses fonctions.

## CHAPITRE TROIS

### MÉTHODOLOGIE

Rappelons que notre objectif est d'élaborer et de mettre à l'essai une séquence didactique ayant pour but l'utilisation des connecteurs dans le texte narratif, puis d'évaluer les changements survenus quant à cette utilisation.

#### 1. Démarche d'ensemble

Pour pouvoir atteindre notre objectif, nous avons adopté une démarche de recherche-action, dans laquelle l'enseignant devient chercheur. La participation de l'enseignant est donc mise de l'avant.

Notre démarche d'intervention pédagogique vise le développement structuré d'un outil pédagogique; dans notre cas, d'une séquence didactique. Cette démarche d'intervention pédagogique consiste à élaborer des propositions d'interventions pédagogiques et à en vérifier la qualité (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, p.54). Elle doit comprendre quatre étapes.

- Identification des besoins à combler et du caractère novateur du matériel (voir problématique)
- Élaboration de propositions d'interventions pédagogiques
- Mise à l'épreuve des propositions (essai en classe)
- Évaluation qualitative des résultats, réflexion critique

Notre démarche méthodologique consistera, en premier lieu, à élaborer et à mettre à l'essai notre intervention pédagogique portant sur les connecteurs, et en deuxième lieu, à évaluer les changements concernant l'utilisation des connecteurs dans les productions écrites des élèves en difficultés d'apprentissage.

Les effets de notre séquence didactique ne seront évalués que sur trois élèves.

## **2. Déroulement de l'intervention**

Cette partie comporte deux phases : l'élaboration et la mise à l'essai d'une séquence d'activités.

L'élaboration consiste à construire des propositions d'intervention et en un choix de matériel que nous avons ajustés pendant la mise à l'essai en fonction de l'évaluation formative des apprentissages réalisés par les élèves et de l'analyse de l'enseignant.

La séquence d'activités a été réalisée en douze jours pendant 10 séances. La durée d'une séance d'activités était de 50 minutes. Notre intervention s'est effectuée en suivant les recommandations du Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire , Premier cycle. (2003)

Les fondements de l'intervention ont suivi les quatre axes du cadre conceptuel de notre recherche :

1. Les théories cognitives de l'apprentissage/enseignement de l'écriture
2. Les difficultés d'apprentissage du langage écrit
3. Les interactions lecture-écriture
4. La dynamique du transfert des apprentissages

La formulation d'objectifs généraux d'apprentissage de la compétence à écrire et de ses composantes s'est faite à partir des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

La sélection des stratégies d'intervention a été effectuée en accord avec les conceptions cognitives et socio-constructivistes de l'apprentissage/enseignement de la lecture et de l'écriture et des caractéristiques des élèves en difficultés d'apprentissage.

Nous avons utilisé trois types d'activités :

1. la lecture en contexte pour découvrir les connecteurs
2. les activités d'acquisition de connaissances et stratégies décontextualisées et hors de toute situation signifiante d'écriture
3. les pratiques d'écriture (situation de communication complexe et signifiante)

Nous avons eu recours aux stratégies d'enseignement suivantes: étayage, enseignement stratégique, prise en compte des conditions du transfert (contextualisation, décontextualisation, recontextualisation).

Les modes de regroupement des sujets ont été diversifiés: tour à tour en groupe classe (mise en situation des pratiques d'écriture), en dyade (exercisation en activité d'acquisition de connaissances) et en individuel (mise en texte en pratique d'écriture).

### **3. Collecte de données reliée à l'élaboration et à la mise à l'essai de la séquence d'activités**

Une collecte de données a été effectuée pendant la mise à l'essai. Elle a permis de prélever des données d'observation et d'effectuer des ajustements à la séquence d'activités.

Par l'observation participante et directe de l'enseignant-chercheur, notre engagement et notre responsabilité se situent dans toutes les phases de notre recherche.

Nos observations ont été consignées dans un journal de bord. Elles ont permis de recueillir des données utiles à la fois pour la régulation de l'intervention et l'interprétation des résultats. Nous disposions en outre de la planification de la séquence d'enseignement et du portfolio des élèves.

#### **4. Choix des sujets**

L'évaluation des changements concernant l'utilisation des connecteurs suite à l'intervention s'est faite sur trois sujets. Ceux-ci ont été choisis dans notre classe d'élèves en difficultés graves d'apprentissage de la première secondaire (deuxième année). Tous les élèves ont bénéficié de l'intervention pédagogique qui a eu lieu en classe pendant le module d'apprentissage du texte narratif. Comme enseignant-chercheur, nous étions le seul intervenant et le seul responsable de notre recherche.

Rappelons qu'il existe plusieurs catégories d'élèves avec des difficultés d'apprentissage (voir p. 2). Pour le MEQ (2000), les élèves à risque constituent une première catégorie.

Les autres catégories d'élèves reconnus par le MEQ sont:

- déficience langagière: dysphasie sévère (trouble sévère et persistant du développement du langage limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires.)
- déficience physique grave (motrice grave, visuelle ou auditive).

Pour notre recherche, seulement trois sujets ont été sélectionnés parmi les élèves à risque.

Le choix des sujets a reposé sur les critères spécifiques suivants : nous avons exclu les élèves qui présentent une déficience langagière ou une déficience neurologique pour ne garder que les « élèves à risque » qui présentent particulièrement des difficultés d'apprentissages liées à l'incapacité à utiliser adéquatement des stratégies cognitives et métacognitives. Nous avons également exclu les élèves trop avancés, ceux qui ont été absents et ceux qui n'ont pas donné leur consentement. De fait, il n'est resté que trois élèves : deux garçons et une fille âgés de 13 ou 14 ans.

##### **5. Collecte de données reliée à l'évaluation des effets de la séquence didactique**

La deuxième partie de notre objectif porte sur l'évaluation des changements concernant l'utilisation des connecteurs dans les productions écrites des élèves. Les données proviennent des textes produits par les élèves au cours des épreuves. Trois prélèvements de données ont eu lieu. Nous avons prélevé des données initiales (avant l'intervention pédagogique), intermédiaires (juste après l'intervention) et finales (trois mois après l'intervention) sur des épreuves de rédaction de texte de type narratif administrées à tout le groupe. Les données que nous avons particulièrement observées sont les connecteurs présents (adéquat et non adéquat) et les endroits où ils étaient absents.

Nous avons utilisé toutes les versions de chaque production écrite (brouillons et version finale) afin de pouvoir observer les changements d'une version à l'autre tels que des ajouts ou des retraits.

À chacune des trois épreuves de performance, il a été demandé au groupe de produire un récit d'aventures. Avant chaque production écrite, les élèves ont lu des textes qui avaient un rapport direct avec le sujet proposé.

Avant la passation de la première épreuve, un récit d'aventures se déroulant dans la brousse tropicale a été étudié en profondeur avec le groupe. Ainsi, les élèves ont disposé comme outil d'un champ lexical sur la brousse tropicale, construit individuellement d'abord, puis en groupe avec l'aide de l'enseignant. Le sujet proposé consistait à inventer un récit d'aventures vraisemblable qui se déroule dans la brousse tropicale. Les **consignes** écrites ont été expliquées une par une avant de commencer le travail. Il leur a été demandé de commencer par l'élaboration d'un plan à l'aide de l'outil-école *plan du récit*<sup>3</sup>. Le narrateur ne devait pas être un personnage de l'histoire et le récit devait être écrit au présent. Les trois sujets choisis pour étudier les effets de la séquence didactique ont toujours utilisé le traitement de texte informatique pour écrire leurs textes, et cela depuis le début de l'année scolaire. Il a été conseillé à tous les élèves de consulter un dictionnaire, leurs fiches et grammaire («Grammaire Moderne», Éditions Mondia, 2000) ainsi que d'autres outils de référence. Les élèves ont été invités à utiliser une grille de révision<sup>4</sup> portant d'une part sur le choix et l'organisation des idées et d'autre part sur la syntaxe et l'orthographe. Enfin, il était recommandé d'écrire un texte d'environ 300 mots.

---

<sup>3</sup> Voir annexe I

<sup>4</sup> Voir annexe II

Ce qui distingue la première épreuve des deux autres, c'est d'abord sa durée étalée sur trois jours pendant six périodes de 50 minutes. De plus, les élèves ont pu bénéficier de l'aide de l'enseignant tout au long de cette épreuve. Le contexte d'administration de la première épreuve varie donc par rapport à celui des deux autres épreuves. Il s'agit d'un problème méthodologique que nous n'avons pu éviter, compte tenu de contraintes pédagogiques imposées par l'école. Il nous faudra donc en tenir compte dans l'évaluation des résultats (chapitre 5). Cependant, nous devrions être en mesure d'analyser l'évolution du degré de cohérence dans l'utilisation des organisateurs de temps, car cette variation concerne la première épreuve uniquement.

En ce qui concerne l'épreuve intermédiaire, le sujet du texte consistait en un récit d'aventures dans lequel un avion connaît des problèmes qui vont mettre en péril la vie du pilote et des autres personnages. La semaine précédente, le groupe d'élèves avait travaillé sur des documents concernant un moyen de transport : l'avion de brousse. Ils avaient alors complété une feuille de notes à utiliser pendant leur production écrite, qui devait, ultérieurement, servir à la recherche d'idées et à l'enrichissement du vocabulaire. À l'exception du temps du récit et du type de narrateur qui n'étaient pas imposés, les autres consignes étaient identiques à celles de la première épreuve. Elles ont été à nouveau explicitées avant le début de l'épreuve. Les outils utilisés étaient les mêmes qu'à l'épreuve précédente, mais pour la grille de révision, un nouveau point concernant l'emploi des organisateurs textuels avait été ajouté. En effet, les élèves avaient reçu auparavant l'enseignement sur les organisateurs textuels lors de la mise à l'essai de la séquence didactique. La passation de cette épreuve s'est déroulée un mercredi matin, au même moment de la semaine que les autres épreuves.

En ce qui concerne la troisième épreuve, contrairement aux deux premières, elle est issue de la banque d'instruments de mesure (BIM) de la société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS) et s'intitule *Le Grand Nord*.

Comme pour l'épreuve précédente, les élèves avaient eu à lire des textes sur le sujet proposé. L'épreuve les invitait à raconter l'aventure de leur personnage principal de façon à ce que leur lecteur «se sente» dans le Grand Nord. Une feuille de notes sur le contenu avait également été préalablement remplie. Cette fois encore, le narrateur ne devait pas être un des personnages du récit. Chaque consigne a été revue avec les élèves. La grille de révision ne comportait plus de point concernant les organisateurs textuels. En effet, nous avons décidé d'appliquer le principe de desétayage à cette épreuve (voir point 1.3.6 du cadre conceptuel, p. 28).

Les données qui vont être analysées proviennent donc des 3 textes produits par les élèves. ✕

## 6. Procédés de sélection, de codage et d'analyse des données

Les données sélectionnées à partir des textes produits par les élèves ciblés sont les connecteurs et particulièrement **les organisateurs textuels de temps** utilisés pour assurer la cohérence des textes. Une grille a été élaborée pour analyser ces connecteurs (voir point 6.1).

Les données recueillies à chaque mesure ont ensuite été transférées de façon manuscrite sur cette grille d'analyse par le chercheur et un autre juge selon une procédure identique de condensation des données.

Afin de pouvoir vérifier chaque donnée ultérieurement, chaque organisateur textuel a été noté au complet pendant le transfert des données du texte à la grille.

### 6.1. Grille d'analyse des données sélectionnées

Les fondements de la construction de la grille d'analyse reposent sur les notions de grammaire textuelle énoncées dans le cadre conceptuel : le schéma narratif et la chaîne événementielle, ainsi que la cohérence et les connecteurs. Elle est reproduite au tableau II suivant. La première colonne comporte une ligne pour chaque unité du schéma narratif : situation initiale, complication, actions, résolution, situation finale. Les trois colonnes suivantes regroupent les données sur le jugement de cohérence des organisateurs textuels. Les deux premières rassemblent les données sur les organisateurs présents et la troisième, les organisateurs manquants. Il existe une colonne différente pour chaque organisateur présent, suivant qu'il est non adéquat ou adéquat. Les quatre dernières colonnes portent sur la **forme des organisateurs**.

En effet, il est pertinent de distinguer la forme des organisateurs textuels, car celle-ci est souvent chez les élèves trop pauvre ou trop répétitive. Par exemple, certains élèves vont utiliser uniquement la forme **mot** comme *ensuite* qu'ils vont répéter tout au long du texte. D'autres élèves emploient une seule forme comme *2 minutes plus tard*, *1 heure plus tard*. L'utilisation de la forme des organisateurs textuels a d'ailleurs fait l'objet d'un enseignement explicite dans la séquence didactique. Nos **attentes** se rapportent à la variation de la forme (mot, groupe de mots et phrase) et à la diversité des termes employés.

Les différentes formes analysées sont le mot, le groupe de mots ou l'expression et enfin la phrase. Tous les termes constitués d'un seul mot, tels les adverbes (*soudain, puis, ensuite*) seront analysés comme **mot**. Les locutions telles *d'abord, tout à coup* et les expressions telles *quelques jours plus tard* seront analysées comme **groupe de mots**. Les phrases constituées minimalement d'un groupe du nom et d'un groupe du verbe seront analysées comme **phrase**. Enfin, si la même forme revient plusieurs fois dans le même texte, elle est notée **répétitive** (Par exemple, les expressions *une heure plus tard, deux minutes plus tard, etc...*).

La dernière ligne indique le pourcentage d'organiseurs textuels que l'on a inscrit dans chaque colonne par rapport à la longueur du texte. Il est obtenu en divisant ce nombre par le nombre de mots du texte. Nous avons choisi de mesurer l'utilisation des connecteurs par rapport au nombre de mots du texte. Nous sommes conscients qu'un organisateur textuel peut être constitué de plusieurs mots, jusqu'à être une phrase; ce qui constitue certaines limites qui seront présentées à la fin de cette recherche. Nous aurions pu utiliser le nombre de phrases ou le nombre de phrases syntaxiques (T-units). Cependant, il nous a fallu prendre en considération que nos élèves en difficulté d'apprentissage utilisent peu ou mal la ponctuation. Dans ce contexte, déterminer chaque phrase des textes des élèves aurait été plus difficile et donc laissé à l'interprétation des deux juges. Considérant la faisabilité et l'objectivité, il nous est donc apparu plus judicieux de choisir le nombre de mots.

**Tableau II : Grille d'analyse des données**

Nombre de mots :

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Schéma narratif							
<b>Situation initiale</b>							
<b>Complication</b>							
<b>Actions</b>							
<b>Résolution</b>							
<b>Situation finale</b>							
<b>Total</b>							
<b>Pourcentage</b>							

Une fois toutes les données recueillies, l'étape suivante consiste à faire une synthèse en regroupant les pourcentages des trois mesures (initiale, intermédiaire et finale) dans une même grille.

**Tableau III : Grille synthèse d'analyse des données**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence		Forme				
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
<b>Pourcentage Mesure initiale</b>							
<b>Pourcentage Mesure intermédiaire</b>							
<b>Pourcentage Mesure finale</b>							

Dans ce tableau synthèse, les colonnes présentées précédemment restent les mêmes. Cependant, les seules lignes qui ont été conservées concernent les pourcentages d'organiseurs textuels par rapport à la longueur du texte de chaque mesure. Les données ainsi condensées permettront une analyse plus aisée de la variation des performances de chaque sujet selon les trois productions prises en considération.

Un troisième type de tableau sera créé afin de pouvoir comparer les organisateurs employés adéquatement par rapport à ceux non adéquats ou manquants. Un nouveau pourcentage sera donc obtenu en divisant le nombre d'organiseurs présents (adéquat; non adéquats) ou manquants par le nombre total d'organiseurs présents ou manquants. Les organisateurs manquants sont des organisateurs dont l'absence nuit à la cohérence du texte (voir chapitre 6.2 du cadre conceptuel).

**Tableau IV: Grille synthèse d'analyse des données sur les organisateurs adéquats, non adéquats ou manquants**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence		
	Présent (P)		Manquant (A)
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1	
Pourcentage Mesure initiale			
Pourcentage Mesure intermédiaire			
Pourcentage Mesure finale			

Le tableau IV est un sous-ensemble du tableau précédent qui sera utile pour la clarté de la lecture. Dans cette nouvelle grille synthèse, seules les colonnes sur le jugement de cohérence ont été conservées.

## 6.2. Procédés de sélection et de codage

Les organisateurs textuels sont identifiés et codés de façon manuscrite une première fois par le chercheur sur les textes produits par les élèves.

Pour une meilleure compréhension de la sélection et du codage effectués, voici un court texte «adapté». En effet, nous avons ajouté des organisateurs textuels de temps.

Les exemples de sélection et de codage qui sont présentés ci-dessous sont issus de ce texte.

Coqueluche et Marianne<sup>5</sup>**P1**

Cet après-midi là, Marianne se promenait en compagnie de son fidèle ami Coqueluche. Son chien tenait son surnom de ses tentatives d'imiter sa maîtresse lorsque celle-ci souffrait de ses vilaines quintes de toux. Marianne avait neuf ans. D'apparence frêle et délicate, elle avait un tempérament de feu. Elle portait une jolie robe à pois et un mignon petit bracelet au poignet droit.

**P1**

Dans l'après-midi, en tentant de contourner une grosse pierre, elle glissa et sa tête heurta un tronç d'arbre. Elle perdit conscience.

**P0**

Ce matin, voyant qu'elle ne répondait pas à ses aboiements, Coqueluche l'agrippa et la tira sous un arbre.

**P0**

Soudain, c'était la nuit. Il s'étendit sur elle dans l'espoir de lui communiquer sa chaleur, mais rien ne se produisit.

Un ruisseau coulait tout près, il y plongea, fit quelques cabrioles acrobatiques, puis

**P0**

revint auprès de Marianne et s'ébroua au-dessus d'elle. Trente minutes plus tard, la fraîcheur de l'eau eut raison du malaise de la jeune fille. Elle se redressa, se rendit compte de la situation et plaqua sur le museau de son compagnon le plus sonore des bécots.

**P1**

Tout à coup, sur le chemin du retour, on entendit Coqueluche aux prises avec un accès de toux.

L'utilisation des organisateurs de texte sera jugée d'abord selon deux catégories : les organisateurs présents ou ceux identifiés comme manquants.

**Les organisateurs présents** sont soulignés dans les textes produits. Ils sont ensuite codés par chacun des juges. La lettre **P** est inscrite au-dessus de chaque organisateur. De plus, **un jugement sur la cohérence** de l'organisateur est porté selon les méta-

règles énoncées par Charolles (1978) et présentées à la page 22 de notre recherche. Ils sont cotés 0 ou 1.

La cote **0** est inscrite à côté de la lettre **P** (**P0**) pour un organisateur non adéquat. Il peut s'agir du non respect de la méta-règle de progression ; c'est-à-dire que les actions du récit peuvent être mal organisées entre elles. Une progression trop rapide peut donner au lecteur une impression de décousu en lui faisant perdre le fil du temps. Dans l'exemple du texte *Coqueluche et Marianne* présenté ci-dessus, l'organisateur «Soudain» enfreint la règle de progression, car cette nouvelle information ne fait référence à aucun indice de temps cité précédemment. De plus, la méta-règle de relation n'est pas respectée, car la représentation du monde du lecteur est en porte-à-faux par rapport au fait énoncé dans la mesure où la nuit n'arrive jamais de façon soudaine. L'inadéquation de l'organisateur peut aussi être expliquée par la règle de non-contradiction. Dans le texte proposé en exemple, «Ce matin» vient contredire l'énoncé «Cet après-midi» du début du texte.

L'exemple «Trente minutes plus tard», démontre, en relation avec la méta-règle de relation une faible congruence entre l'action du chien qui s'ébroue et le réveil de la jeune fille. Mais nous pouvons avoir un doute raisonnable sur l'action de la fraîcheur de l'eau au bout de trente minutes. L'exemple «Tout à coup» est aussi coté P0, car la progression est trop rapide; En effet, l'énoncé suivant : «sur le chemin du retour» constitue une information nous indiquant un délai par rapport à l'action précédente.

La cote **1** est la traduction d'une utilisation complètement adéquate, elle est notée **P1**. Dans ce cas, les quatre méta-règles de cohérence doivent être respectées.

---

<sup>5</sup> Desrochers-Meury, Huguette (1997), *Manuel de l'élève, Action Liaison*, Français, 1<sup>er</sup> Secondaire, Tome 1, Laval, Éditions HRW, 183 pages

Dans un premier temps, une cote intermédiaire entre la cote 0 et 1 avait été proposée. Mais après que les deux juges ont eu codé tous les textes, il est apparu que cette cote était très peu utilisée. Elle correspondait en fait à une utilisation peu adéquate et en partie non satisfaisante. Prenons l'exemple du texte «Dans l'après-midi». Il constitue une répétition, car le temps était énoncé clairement au premier paragraphe. Cependant, une indication de temps plus judicieuse aurait pu préciser le moment de l'après-midi et être en accord avec la méta-règle de répétition. Il a finalement été décidé de ne garder que deux cotes en considérant comme adéquats à la fois les organisateurs de temps qui nous satisfaisaient et ceux qui ne nous satisfaisaient pas complètement.

#### **Les organisateurs manquants**

Il s'agit des organisateurs dont les absences créent un écart de cohérence en regard de la méta-règle de progression en faisant perdre au lecteur le fil de l'histoire. Ils ne seront pas considérés manquants lorsque la succession des énoncés suffit à comprendre le déroulement chronologique. La lettre A est inscrite à l'endroit où devrait se trouver l'organisateur textuel manquant.

Enfin, les indications de temps qui ne participent pas à l'articulation de la chaîne événementielle ne sont pas sélectionnées.

Les procédés de sélection, de codage et d'analyse que nous venons de présenter constituent aussi une façon de contrôler les biais de la recherche.

## 7. Contrôle ou identification des biais

Pour ce qui est de **la validité de la recherche**, nous avons visé à maximiser la validité interne. En effet, nous n'avons aucune visée de généralisation et donc pas de préoccupation quant à la validité externe.

En ce qui concerne **le contrôle des instruments de mesure**, nous avons veillé à ce que les textes produits au cours des épreuves de performances soient tous de type narratif et que la formulation des consignes respecte la même procédure. Néanmoins, nous sommes conscient que nous avons introduit de nouveaux outils de travail pour les mesures intermédiaires et finales (grille de révision). Cette modification de contingence sera discutée lors de l'interprétation des résultats.

Étant donné notre contexte pédagogique, le **biais des attentes du chercheur** est pour nous inévitable. Nous sommes donc restés constant dans la formulation de nos attentes.

Enfin, pour **la validité de l'analyse des données recueillies**, nous avons contrôlé les opérations de sélection et de codage. Un 1<sup>er</sup> codage a été effectué par le chercheur juste après la passation de chaque épreuve de performance. Il a alors fallu s'assurer que le premier codage n'a pas été influencé par l'instabilité du jugement du chercheur causée par la fatigue, l'ennui ou l'amélioration du jugement. De plus, il nous a fallu procéder à une reprise, par le même juge, des opérations de jugement, de codage, et de condensation des données dans la grille d'analyse quelques mois après la passation de la dernière épreuve. Pour cela, ce sont de nouvelles copies de tous les textes d'élèves et de nouvelles grilles vierges qui ont été utilisées.

De plus, le jugement du chercheur a aussi été contrôlé par la participation d'un deuxième juge pour effectuer un contre codage. Dans la présente recherche, il s'agit de madame Isabelle Ducharme l'orthophoniste de l'école, qui a procédé aux mêmes opérations de sélection, de codage et de condensation des données sur des copies vierges. Cependant, avant la sélection et le codage, les deux juges se sont entendus sur le découpage du texte selon le schéma narratif. Par ailleurs, il faut préciser que l'orthophoniste de l'école n'a pu identifier aucun des sujets retenus pour la recherche. Le deuxième juge a reçu des explications sur le système de codage et la grille d'analyse en lien avec les fondements conceptuels sur les connecteurs et la cohérence d'un texte. Une excercisation lui a aussi été proposée sur un texte d'élève qui n'a pas été retenu comme sujet de la recherche.

Chaque donnée compilée a ensuite été examinée par les deux juges afin de trouver un accord en cas d'hésitation ou de différences de jugements portés sur une donnée. Les données définitives, qui ont été traitées, sont constituées des deux séquences de sélection-codage-condensation des premier et deuxième juges. Ce sont ces données définitives alors transcrites à l'ordinateur qui sont utilisées pour les fins de la présente recherche.

Enfin, nous avons contrôlé **le biais des facteurs historiques** d'une part, en faisant passer les épreuves de performances au même moment de la semaine scolaire, les mercredis matins et d'autre part, en consignnant dans le journal de bord tous les événements jugés significatifs en classe.

## 8. Limites de la recherche

Eu égard au peu de cas étudiés, les résultats de notre recherche sont difficilement généralisables. Nous avons délibérément écarté la question de la validité externe.

Le fait que notre intervention soit très limitée dans le temps n'a pas permis à nos élèves en difficulté une acquisition complète de l'utilisation des connecteurs dans le texte narratif. En ce qui concerne les aspects positifs de la recherche, les résultats ne sont pas généralisables sur le plan statistique, mais ils suggèrent des possibilités de changements induits par une séquence didactique chez des élèves en difficultés graves d'apprentissage.

# CHAPITRE QUATRE

## ÉLABORATION ET MISE À L'ESSAI

### DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Le présent chapitre fait état de l'élaboration et de la mise à l'essai de la séquence didactique ainsi que des ajustements qui ont eu lieu.

#### 1. Planification générale

**Les fondements de l'intervention** sont puisés dans les quatre axes de notre cadre conceptuel :

1. Les théories cognitives de l'apprentissage/enseignement de l'écriture
2. Les difficultés d'apprentissage du langage écrit
3. Les interactions lecture-écriture
4. La dynamique du transfert des apprentissages

**La démarche d'enseignement** préconisée pour l'intervention à travers la séquence d'activités est basée sur la dynamique du transfert énoncée dans le cadre conceptuel. Aussi l'intervention se découpe-t-elle en trois temps : contextualisation, décontextualisation, recontextualisation.

Cette démarche est également construite à partir des interactions lecture-écriture. Chaque élève fait la lecture de récits dans le but d'identifier et d'analyser la présence de connecteurs pour en dégager les principes de fonctionnement et pour les utiliser dans ses productions écrites.

**L'objectif général de l'intervention**, en accord avec le cadre conceptuel et l'objectif de recherche, est d'augmenter les compétences des élèves dans la rédaction de textes narratifs. L'acquisition des connaissances procédurales et conditionnelles visées porte sur l'utilisation des connecteurs et particulièrement des organisateurs textuels de temps dans l'écriture du texte narratif. Il est attendu que l'élève ordonne le déroulement des actions de manière chronologique et cohérente et qu'il fasse progresser ses idées en établissant des liens entre elles au moyen d'organismes textuels appropriés. Le but visé est que l'élève assure la transition entre les paragraphes à l'aide de mots, de groupes de mots ou de phrases qui révèlent les articulations de son texte en indiquant la progression.

**Le modèle d'enseignement** retenu est l'enseignement stratégique où l'enseignant rend explicites les stratégies en jouant un rôle de modèle, de médiateur et d'entraîneur.

La pratique guidée assure un soutien à l'élève, de la part de l'enseignant, mais aussi, parfois, de la part des pairs. Ainsi, les modes de regroupements peuvent être en groupe classe, en équipe ou en individuel.

## **2. Description de l'intervention, explication de l'élaboration et interprétation critique**

L'intervention réalisée s'est déroulée en trois phases. Dans une première phase (contextualisation), il s'agit, pour l'élève, de lire des textes pour en dégager des régularités sur l'utilisation des organisateurs textuels de temps, puis, dans une

deuxième phase (décontextualisation), de réaliser un apprentissage systématique. Enfin, dans une troisième phase (recontextualisation), de rédiger un récit en intégrant ces nouvelles connaissances.

**Tableau V : Calendrier de l'intervention**

PHASES	ACTIVITÉS RÉALISÉES		
	ÉTAPES	Durée (mn)	Date
CONTEXTUALISATION	1. Présentation des activités aux élèves 2. Activation des connaissances antérieures 3. Planification de la lecture 4. Lecture 5. Identification des organisateurs textuels	2x50	11-03-05
	Rappel du scénario d'apprentissage Identification des organisateurs textuels (suite et fin)	50	14-03-05
	6. Outil aide-mémoire sur les organisateurs textuels	25	15-03-05
DÉCONTEXTUALISATION	1. Rappel du scénario d'apprentissage 2. Que sont les organisateurs textuels ? 3. À quoi servent les organisateurs textuels ?	75	15-03-05
	À quoi servent les organisateurs textuels? (suite et fin)	50	16-03-05
	4. Comment utiliser les organisateurs textuels?	50	18-03-05
	Comment utiliser les organisateurs textuels? (suite et fin)	50	21-03-05
RECONTEX-TUALISATION	1. Élaboration du plan d'un texte 2. Discussion en sous-groupe 3. Discussion en grand groupe	2x50	22-05-05

### **A : Phase de contextualisation**

Cette phase est réalisée en six étapes :

1. Présentation aux élèves des activités
2. Activation des connaissances antérieures
3. Planification de la lecture
4. Lecture
5. Identification des organisateurs textuels
6. Outil aide-mémoire sur les organisateurs textuels

La première étape consiste à présenter la séquence d'activités aux élèves en groupe classe.

Nous avons commencé par situer les organisateurs textuels en tant qu'objet d'apprentissage inscrit à l'intérieur du programme de formation sur la grammaire textuelle et sur la cohérence du texte (marques d'organisation du texte : disposition graphique, titre, division en paragraphe, organisateurs textuels). À cette occasion, les élèves consultent leur grammaire («Grammaire Moderne», Éditions Mondia, 2000).

*Ajustement : Ayant constaté que les élèves avaient de la difficulté à imaginer une représentation concrète des organisateurs textuels, l'enseignant leur a raconté un court récit sans aucun organisateur, puis le même récit, cette fois avec des organisateurs. Une explication sommaire de ce que sont les organisateurs a aussi contribué à la compréhension. Cet ajustement a nécessité plus de temps que prévu initialement.*

Par la suite, l'objectif de l'apprentissage est présenté aux élèves comme étant la capacité de reconnaître les organisateurs textuels de temps lors de la lecture d'un récit et la capacité d'utiliser des organisateurs textuels de temps lors de l'écriture d'un récit.

La question de la transférabilité de cet apprentissage est abordée dès cette étape. Les élèves sont interrogés sur l'utilité de cet apprentissage dans le but d'identifier dès le départ les cibles de transfert (à quoi est-ce utile de reconnaître des indices de temps ? Quand les utilise-t-on ? Lasnier (1999, p178); Tardif (1999, p.76).

Le scénario d'enseignement/apprentissage leur est présenté :

- (re)lecture d'un texte déjà étudié dans une séquence précédente portant sur le schéma du récit : *Le fer de lance*<sup>6</sup>
- travail sur les organisateurs textuels de temps ;
- activités d'apprentissage ;
- écriture d'un récit personnel ;

La deuxième étape prévoit l'activation des connaissances antérieures et la vérification des connaissances nécessaires à la poursuite de l'activité : (En dyade, puis retour en groupe classe). Un rappel du schéma du récit est fait à partir du texte *Le fer-de-lance*. La structure narrative de ce texte a déjà été étudiée auparavant. L'outil-école *Le plan du récit*, qui constitue une version sur papier du schéma prototypique sur papier, procure aux élèves un soutien visuel efficace (voir annexe I). Les organisateurs textuels de temps, qui permettent de faire progresser le récit dans le temps en lien avec sa structure, font eux aussi l'objet d'un rappel. Le lien entre les organisateurs

---

<sup>6</sup> Extrait de *Les aventuriers* de P. Bellemare et J. Antoine; Éditions fayard; voir annexe III

textuels «tout à coup» ou «soudain» et l'élément déclencheur est réalisé par l'enseignant.

La troisième étape présente la planification de la lecture. L'enseignant annonce au groupe classe l'intention de relecture ; la consigne qui est donnée à chaque élève est d'identifier tous les mots, les groupes de mots ou les phrases qui marquent l'enchaînement des actions dans le temps, et cela en lien avec le schéma du récit travaillé antérieurement. L'enseignant insiste sur l'importance de ce lien qui évince les autres organisateurs.

La quatrième étape est constituée de la lecture du texte. Cette tâche est complétée à la maison par les élèves les plus lents. L'enseignant demande aux élèves de surligner les indices de temps qui marquent l'enchaînement des actions dans le temps, et cela, pour chaque partie du schéma narratif.

La cinquième étape consiste à comparer, en dyade, les organisateurs textuels trouvés individuellement. L'enseignant demande aux élèves d'échanger sur leurs stratégies de repérage : par exemple en recherchant les organisateurs textuels en début de paragraphe ou à l'intérieur, ou encore en début de phrase. Il rappelle que les organisateurs textuels de temps doivent marquer l'enchaînement des actions dans le cadre du schéma du récit. Une attention particulière a été accordée aux consignes. En effet, il était important que les élèves distinguent bien les organisateurs textuels de temps des autres connecteurs. Les élèves doivent aussi faire une tentative de classification des organisateurs en fonction de leur place dans le schéma du texte (en dyade et en grand groupe) : le soutien de l'enseignant se manifeste sous la forme d'une régulation donnée à chaque équipe.

---

Dans le but de leur faire prendre conscience des stratégies qu'ils ont utilisées dans leur démarche de lecture, l'enseignant questionne les élèves sur les stratégies utilisées pour repérer les organisateurs (lieu de recherche dans le paragraphe, changement dans l'action, etc...).

En groupe classe, l'enseignant sollicite la participation des élèves pour classer les organisateurs en fonction de leur place dans le schéma du texte :

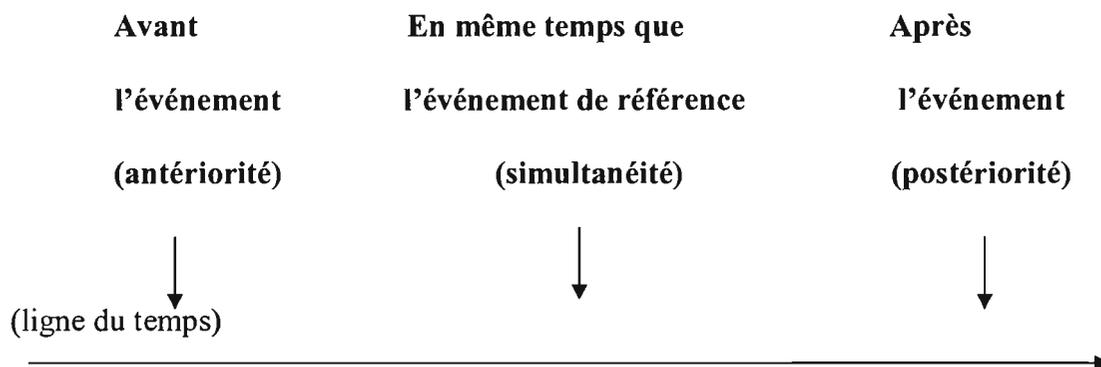
- situation initiale : situe le moment précis du début de l'histoire.
- élément déclencheur : un événement se passe de façon soudaine.
- péripéties et dénouement : situe les événements les uns par rapport aux autres.
- situation finale : se situe après le dénouement.

*Ajustement : cette étape a fait l'objet de deux séances sur deux jours différents. Il a alors été nécessaire de faire un ajustement par un rappel du scénario d'apprentissage, car plusieurs élèves étaient absents lors des deux premières séances.*

La sixième étape comporte la construction d'un outil aide-mémoire sur le rôle des organisateurs textuels de temps en lien avec le schéma narratif.

Auparavant, un rappel sur la ligne du temps est fait en groupe classe :

**Tableau VI : Le rapport des événements au temps**



Le tableau aide-mémoire qui porte sur le rôle des organisateurs textuels de temps en lien avec le schéma narratif est construit avec les élèves en grand groupe. Il s'agissait en fait plutôt de l'explication de sa construction.

Ce tableau a soutenu visuellement l'organisation des connaissances et a favorisé, par la suite, l'utilisation des connaissances conditionnelles et procédurales en situation de production de texte. Les exemples sont repérés dans le texte *Le fer-de-lance* par les élèves en dyade.

Afin de favoriser le transfert, les conditions de réutilisation des organisateurs en lecture et en écriture sont systématiquement évoquées par l'enseignant pendant la correction en groupe classe. Par exemple, « Il est sept heures du matin » situe le récit à un moment précis de l'histoire ; il sera essentiellement utilisé dans la situation initiale ou dans le déroulement.

*Ajustement : il était prévu de réaliser cette phase de contextualisation en trois périodes de 50 minutes, mais il a été nécessaire d'ajouter 25 minutes, l'enseignant ayant dû assurer un soutien important.*

**Tableau VII : Rôle des organisateurs textuels de temps. Aide-mémoire**

<u>RÔLES</u>	Exemples	Exemples
	<u>Une époque de l'année</u>	<u>Un moment de la journée</u>
<u>Situent le récit à un moment précis de l'histoire :</u>	_____	_____
(SITUATION INITIALE)	_____	_____
(DÉROULEMENT)	_____	_____
<u>Indiquent qu'un événement s'est produit d'une façon soudaine :</u>	_____	_____
(ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR)	_____	_____
(DÉROULEMENT)		
<u>Situent les événements les uns par rapport aux autres :</u>	<u>Avant un événement</u>	<u>En même temps qu'un autre événement;</u>
(DÉROULEMENT)	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
(DÉROULEMENT)		
	<u>Après un événement</u>	
(SITUATION FINALE)	_____	_____
	_____	_____

### **B : Phase de décontextualisation**

Cette phase est réalisée en quatre étapes :

1. Rappel du scénario d'apprentissage
2. Que sont les organisateurs textuels ?
3. À quoi servent les organisateurs textuels ?
4. Comment utiliser les organisateurs textuels ?

Dans la première étape, un rappel oral est fait par l'enseignant sur l'objet d'apprentissage, l'objectif d'apprentissage, sa transférabilité et le scénario d'enseignement/apprentissage. Ce rappel est nécessaire afin de resituer les raisons de l'activité d'acquisition de connaissances et de stratégies qui suit.

La deuxième étape consiste en un enseignement explicite des organisateurs textuels.

L'enseignant fait d'abord les rappels suivants aux élèves en leur demandant de consulter leur grammaire (Grammaire moderne, Éditions Mondia, 2000, p.319, 320) : les organisateurs textuels révèlent l'articulation du texte en indiquant l'ordre des événements ou la progression de l'information. Ce sont des mots, des groupes de mots ou des phrases souvent placés au début, mais aussi parfois, au milieu ou en fin de paragraphe.

**Tableau VIII : Exemples d'organiseurs textuels présentés  
au tableau noir.**

ORGANISATEURS TEXTUELS	EXEMPLES
Mots	Ensuite, enfin.
Groupes de mots	Tout à coup, tout d'abord.
Groupes compléments de phrase placés en début de phrase	Pendant ce temps,. Dès les premiers instants, ...
phrase	Il est maintenant midi.

Les élèves sont ensuite appelés à compléter le tableau VIII par leurs exemples personnels.

Afin d'établir une règle générale de fonctionnement (généralisation), nous avons prévu de demander aux élèves de lire le texte *Le pays des chimpanzés*<sup>7</sup> et cela, dans l'intention de repérer les organisateurs textuels de temps et de les classer dans le tableau **aide-mémoire sur les organisateurs textuels de temps** ; l'enseignant devait leur expliquer de justifier leurs choix en individuel d'abord, et en dyade ensuite. La classification et la justification devaient ensuite être vérifiées en groupe classe.

*Ajustement : Ce texte sur les chimpanzés n'a pas été étudié, car il a été jugé trop long et trop difficile. Les élèves ont plutôt repris leurs anciennes productions écrites pour y retrouver les organisateurs déjà employés. La consigne leur a alors été donnée de les inscrire dans leur tableau aide-mémoire sur les organisateurs textuels de temps.*

<sup>7</sup> Extrait de *Le cri de l'espoir*, de Jane Goodall, Stanké, Montréal, 2000.

Dans la troisième étape, afin de respecter le temps imparti pour l'expérimentation, l'enseignant présente le rôle de tous les organisateurs textuels plutôt que de le leur faire découvrir : À quoi servent les organisateurs textuels ? Ceux-ci permettent aux lecteurs de ne pas perdre le fil de l'histoire, donc d'être en mesure de suivre l'enchaînement des événements et la progression de l'information. Un élève a alors démontré sa compréhension en ajoutant : « C'est pour que ça se suive ! ». L'enseignant montre ensuite les possibilités de progression de l'ordre des événements, de la progression dans le temps et de la progression dans l'espace.

En ce qui concerne les organisateurs de temps, ils assurent la progression des événements dans le temps. La succession des événements peut être présentée dans l'ordre chronologique ou non. En effet, c'est une ressource de la langue et de la personne qui l'utilise que de pouvoir créer des effets dans un récit en changeant l'ordre. Pour qu'un texte soit cohérent, les indices de temps doivent être en lien entre eux et ne pas se contredire.

La consigne est ensuite donnée aux élèves de lire individuellement le texte *Israël : la réalité et l'illusion*<sup>8</sup> et ses adaptations, afin d'identifier les trois types de progression possibles.

L'enseignant demande ensuite aux élèves d'enlever les organisateurs textuels de temps et d'en vérifier les conséquences sur la cohérence du texte.

*Dans son journal de bord, l'enseignant a noté : « Cet exercice n'a pas été profitable pour les élèves, car il ne leur a pas permis de constater l'influence des organisateurs textuels sur la cohérence du texte. » En effet, comment se*

---

<sup>8</sup> Extraits de l'article de Lise Ravary, « Israël : la réalité et l'illusion », L'actualité, 15 mai 1994, vol.19, n° 8, p.58 à 64. Voir annexe IV

*rendre compte d'une histoire sans indices de temps, quand on vient juste de lire le texte avec ces indices ! L'enseignant a donc plutôt raconté un récit de voyage difficile à suivre sans les indices de temps. Les élèves ont alors pu s'apercevoir que sans information sur la progression des événements dans le temps, cela rend l'histoire difficilement compréhensible.*

La quatrième étape envisage l'utilisation des organisateurs textuels de temps. Les élèves doivent compléter un texte en y insérant des organisateurs textuels de temps qui permettent de marquer la structure du récit de façon cohérente. La consigne est alors donnée de faire une lecture individuelle du texte *Coqueluche et Marianne*<sup>9</sup> et d'ajouter des organisateurs textuels qui marquent l'enchaînement des actions dans le temps, et cela, à chaque étape du schéma narratif. Notons que l'intérêt de cet exercice est qu'il laisse place à la liberté des élèves pour situer les événements dans le temps.

Un autre exercice est ensuite proposé avec un extrait de *Robinson Crusoë* de Daniel de Foë<sup>10</sup>. Après une mise en situation qui introduit le texte, la consigne est donnée de faire une lecture individuelle, puis d'insérer des organisateurs parmi une liste proposée.

Dans un échange en petites équipes de trois, l'enseignant demande aux élèves de comparer leurs réponses et de discuter sur les organisateurs textuels de temps qui marquent l'enchaînement des actions dans le temps.

---

<sup>9</sup> Desrochers-Meury, Huguette (1997), *Manuel de l'élève, Action Liaison*, Français, 1<sup>er</sup> Secondaire, Tome 1, Laval, Éditions HRW, 183 pages (voir annexe V)

<sup>10</sup> Extraits de Robinson Crusoë, Daniel de Foë; Arlette Pilote (2002), *Découvrir le monde, Le monde en français*, 1<sup>er</sup> Secondaire, Cahier 3, Portneuf, Les Éditions Tardivel, 320 pages (voir annexe VI)

### **C: Phase de recontextualisation**

Cette phase comporte trois étapes :

1. Élaboration du plan d'un texte et écriture d'un récit
2. Discussion en sous-groupe
3. Discussion en grand groupe

La première étape consiste en l'élaboration du plan d'un texte.

L'enseignant demande aux élèves d'écrire individuellement un récit articulé selon une progression dans le temps ; un plan de récit troué sera fourni avec indication des emplacements des organisateurs : outil-école schéma du récit troué.<sup>11</sup>

Les consignes aux élèves sont :

- d'utiliser leur aide-mémoire sur les organisateurs textuels de temps
- de placer les organisateurs textuels choisis pour chaque paragraphe
- de réviser leur texte pour vérifier si les organisateurs textuels choisis contribuent à en assurer la cohérence

*Ajustement: afin de pallier le manque de temps, les élèves n'ont pas pu mettre en texte leur plan. Ils ont donc travaillé à partir de leur plan uniquement.*

La deuxième étape consiste en une discussion en sous-groupe pour sélectionner le meilleur récit ; en équipe de trois, à tour de rôle, chaque élève communique le plan de son texte à voix haute. Chacune des équipes choisit le récit qui lui paraît le plus cohérent, particulièrement en ce qui concerne les organisateurs textuels de temps.

La troisième étape comporte une discussion en groupe classe pour sélectionner le meilleur récit de la classe.

---

Un porte-parole par équipe communique le récit retenu à la classe. Après lecture de chaque récit d'équipe, la classe n'en retient qu'un seul. L'enseignant doit questionner les élèves sur la pertinence des organisateurs textuels.

### **3. Commentaires critiques**

Le moment choisi pour enseigner l'utilisation des organisateurs textuels par notre séquence didactique ne s'est pas avéré judicieux. En effet, deux élèves étaient absents au début de la séquence qui correspondait au retour de la semaine de relâche. Par manque de temps, à cause de la proximité des examens de la troisième étape, la phase de recontextualisation n'a pu être menée dans sa totalité. Les élèves n'ont donc pas dépassé l'étape de la planification du texte. Cela n'a pas favorisé un véritable travail approfondi sur les organisateurs de temps. La cueillette des données a donc été effectué aux examens de la troisième étape qui ont constitué les productions intermédiaires.

---

<sup>11</sup> voir annexe I

## CHAPITRE CINQ

### ÉVALUATION DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre rend compte des résultats obtenus auprès des sujets choisis. C'est à travers des productions de texte mise en situation signifiante et complète que seront analysés les résultats. Les données sélectionnées sont les organisateurs textuels de temps, conformément à l'objet d'observation de notre recherche. La modification possible de l'utilisation des connecteurs sera observée après la mise à l'essai de la séquence didactique par comparaison avec l'utilisation de ceux-ci avant la mise à l'essai. L'observation de l'utilisation des connecteurs sera effectuée à partir des textes produits par les sujets au cours d'épreuves de production de texte passées avant (mesure initiale), immédiatement après (mesure intermédiaire) et trois mois après (mesure finale) la mise à l'essai de la séquence didactique. Conformément à notre objectif de recherche énoncé à la page 9 de la présente recherche, il s'agit maintenant de passer à sa deuxième phase en évaluant les changements survenus après l'intervention en ce qui concerne l'utilisation des connecteurs dans les productions écrites des élèves retenus.

Pour ce faire, il nous faut procéder à l'**analyse descriptive** des données pour chaque sujet. Ce sont les changements dans la compétence à écrire, sous la rubrique de la cohérence de l'enchaînement des idées, qui sont examinés pour chaque épreuve. Par exemple, les variations du taux d'organiseurs adéquats présents et la variété de la forme des organisateurs sont évalués.

Enfin, les effets possibles de la séquence didactique seront envisagés dans la phase d'interprétation des résultats.

Pour chacun des sujets observés, les points suivants sont abordés:

- Présentation des caractéristiques individuelles du sujet
- Résultats de l'élève à chaque mesure : analyse descriptive des données
- Interprétation des résultats

## **1. Étude du sujet Gé**

### **1.1. Présentation des caractéristiques individuelles de Gé**

Gé est un adolescent né en 1989. Il est âgé de 14 ans à son arrivée dans notre classe de secondaire un (deuxième partie) de l'école secondaire francophone Vanguard. Gé, dont la langue maternelle est le français, vit actuellement avec son père, sa grande sœur, son demi-frère et sa demi-sœur plus jeunes, dans une grande ville en banlieue de Montréal. La séparation des parents a eu lieu lorsqu'il avait quatre ans. Il a vécu avec sa mère jusqu'à la sixième année du primaire. Puis, il a déménagé avec son père à son entrée au secondaire. À sa naissance, les parents n'ont remarqué aucun événement particulier et depuis, ils n'ont observé aucun problème de santé.

En 1995-1996, il a commencé à fréquenter l'école au préscolaire.

De 1996 à 2003, il a fréquenté la même école primaire de quartier en classe régulière.

À partir de la deuxième année, il a pu bénéficier des services d'un orthopédagogue, mais il a tout de même redoublé. Les années suivantes, il est passé dans la classe supérieure malgré de mauvais résultats en français et en mathématique.

En 2000-2001, au cours de sa quatrième année, son évaluation psychologique n'a pas appuyé l'hypothèse d'une dysorthographe mentionnée par les enseignantes.

Cependant, depuis septembre 2001, Gé prend du *Ritalin* pour pallier ~~à~~ un déficit x d'attention.

Finalement, il a terminé sa 6<sup>ième</sup> année avec beaucoup de retard dans les apprentissages scolaires, sauf en mathématique où ses résultats étaient proches du seuil de réussite.

Il faut noter que la mère a, elle aussi, éprouvé des difficultés dans son cheminement scolaire et n'a pu assurer un suivi à son fils quant aux devoirs et les leçons. Durant toute la scolarité du primaire, c'est le père qui a supervisé les devoirs et leçons, mais à raison d'une fin de semaine sur deux seulement.

En 2003, l'évaluation neuro-psychologique a posé un diagnostic de dyslexie/dysorthographe légère à modérée. La voie phonologique étant plus laborieuse, la lecture est anormalement lente. Quant à la voie lexicale, elle est plus fonctionnelle, mais ne peut être appliquée que pour les mots familiers.

Avant l'entrée au secondaire, les acquis en lecture de Gé correspondaient à un classement de début de 5<sup>ième</sup> année. C'était un élève qui n'aimait pas lire. L'enseignante de sixième année observait qu'en situation de lecture signifiante, Gé avait de la difficulté :

- à se servir du contexte pour comprendre le sens d'un mot (entrées sémantique et syntaxique)
- à sélectionner, entre plusieurs, des informations pertinentes (sélection)
- à dégager des informations implicites (inférence)

Sa vitesse de lecture était alors jugée moyenne.

Ses acquis en écriture correspondaient à un classement de début de 3<sup>ième</sup> année. C'était la matière la plus difficile pour lui.

L'enseignante constatait qu'en situation de production écrite, l'élève éprouvait de la difficulté à donner suffisamment d'information, à la formuler correctement et à l'organiser. Elle mentionnait aussi des difficultés avec l'orthographe lexicale et grammaticale ainsi qu'une calligraphie très ardue. Enfin, ses phrases ne respectaient pas la syntaxe.

Dans la synthèse des observations en orthopédagogie en vue de l'admission à l'école Vanguard, il était aussi mentionné que l'évocation des idées n'était pas aisée et que les liens et enchaînements des phrases étaient inadéquats ou inexistants. De plus, la rétention de l'orthographe d'usage restait laborieuse et Gé possédait un bagage lexical très limité.

Il démontrait un faible intérêt pour les activités d'écriture. Il fournissait peu d'efforts et ne demandait pas l'aide des intervenants scolaires.

Lors de la passation du test d'admission au secondaire Vanguard, l'évaluateur a aussi noté une difficulté à enchaîner les idées, mais pas de réelle dysorthographe.

En 2003-2004, durant la première année du secondaire, le plan d'intervention individualisé signalait que l'élève avait plusieurs forces favorisant sa réussite : il était « collaborant » avec l'adulte, socialement recherché et apprécié de ses pairs, et capable de se centrer sur la tâche. Par contre, au niveau des faiblesses qui pouvaient nuire à sa réussite: il camouflait les difficultés d'organisation de ses idées sous des dehors nonchalants. Sur le plan affectif, c'était un élève anxieux qui, face à une

difficulté, cherchait à se faire oublier sans demander d'aide. Il manquait d'initiative et ne se faisait pas confiance.

En 2004-2005, au cours des deux premières étapes de l'année scolaire, Gé n'avait toujours pas confiance en lui. Il ne demandait toujours pas d'aide lorsqu'il rencontrait des difficultés et sa motivation était aussi difficile à obtenir face aux tâches scolaires. En production écrite, Gé faisait des progrès dans l'organisation de ses idées en appliquant les stratégies suggérées par l'enseignant pour l'écriture d'un texte descriptif. La syntaxe et la ponctuation s'étaient aussi améliorées.

Gé procédait aussi à une sélection d'informations acceptable dans les textes préalables, proposés en lecture, afin de recueillir des éléments à transcrire en production écrite. Il utilisait aussi efficacement le plan qui lui était fourni pour structurer son texte.

Gé, choisi comme l'un des trois sujets de la présente recherche, a 15 ans au moment de la première évaluation en écriture dans le cadre de l'épreuve de rédaction d'un récit d'aventures utilisée comme mesure initiale, avant la mise à l'essai de la séquence didactique.

## **1.2. Analyse des données et interprétation des résultats de Gé**

### **1.2.1. Codage et traitement des données des trois textes produits par Gé**

Chaque texte, reproduit fidèlement et présenté en annexe, comporte les données définitives codées en accord avec les deux juges. En haut de chaque texte et de chaque tableau est inscrit le nom du sujet, la mesure concernée et le nombre de mots.

Dans les pages qui suivent, on retrouvera les condensations de données sous forme de grilles d'analyse pour chaque mesure initiale, intermédiaire et finale. Pour mieux saisir ou vérifier l'origine des données qui apparaissent dans les trois tableaux suivants, le lecteur pourra se référer aux trois textes reproduits à l'annexe VII.

La présentation de chaque texte ainsi que des commentaires sur chaque tableau se retrouveront après la présentation des grilles d'analyse de chaque mesure dans les pages qui suivent.

**Tableau IX : Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure initiale pour le sujet Gé**

Nombre de mots :398

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence		Manquant (A)	Forme			
	Présent (P)			mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Schéma narratif							
Situation initiale	X	X X X			X X	X X	
Complication		X X		X	X		
Actions	X X X	X X	A		X X X	X X	X
Résolution	X X	X X		X	X	X X	X X
Situation finale		X			X		
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>1.50</b>	<b>2.5</b>	<b>0.25</b>	<b>0.50</b>	<b>2.01</b>	<b>1.50</b>	<b>0.75</b>

**Tableau X : Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure intermédiaire pour le sujet Gé**

**Nombre de mots : 278**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Schéma narratif							
Situation initiale	X	X			X	X	
Complication		X		X			
Actions		X	A		X		X
Résolution	X	X	A	X	X		
Situation finale		X			X		
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>0.71</b>	<b>1.79</b>	<b>0.71</b>	<b>0.71</b>	<b>1.43</b>	<b>0.35</b>	<b>0.35</b>

**Tableau XI : Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure finale pour le sujet Gé**

**Nombre de mots : 379**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Schéma narratif							
Situation initiale	X	X X			X X	X	
Complication		X		X			
Actions		X X			X X		X
Résolution		X X X			X X X		X
Situation finale		X			X		
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>0.26</b>	<b>2.37</b>	<b>0</b>	<b>0.26</b>	<b>2.11</b>	<b>0.26</b>	<b>0.52</b>

Le premier texte écrit par Gé constitue la mesure initiale. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 3 (p. 47), le sujet de cette épreuve porte sur un récit d'aventures qui se déroule dans la jungle tropicale.

Le tableau IX nous révèle que 16 organisateurs sont présents. Parmi ceux-ci, les 2/3 sont adéquats. Un seul a été jugé manquant. En ce qui concerne la forme des organisateurs, 8 fois sur 16, ce sont des groupes de mots, 6 fois comme des phrases et une seule fois en un mot. Enfin, les formes répétitives se retrouvent par 3 fois.

Le deuxième texte écrit par Gé est un récit où un avion rencontre des problèmes qui vont mettre en danger la vie du pilote ou des autres personnages.

Le tableau X nous montre que 7 organisateurs sont présents dans un texte de 278 mots, dont un peu plus des 2/3 sont adéquats. Deux organisateurs ont été considérés comme manquants. La forme la plus fréquente est le groupe de mots (4), alors que la forme «mot» ne se retrouve que 2 fois et la forme «phrase» une seule fois.

Le troisième texte écrit par Gé avait pour sujet *Le grand Nord*.

Dans le tableau XI apparaissent 10 organisateurs dont les 9/10 sont adéquats. Aucun n'est manquant. La forme apparaît 8 fois sur 10 comme un groupe de mots, tandis qu'une seule fois comme un mot et une seule fois comme une phrase. Enfin, par 2 fois, la forme est répétitive.

Le tableau qui suit constitue une synthèse des trois tableaux qui va permettre de comparer les résultats aux mesures initiale, intermédiaire et finale.

**Tableau XII: Grille synthèse d'analyse des données pour le sujet Gé**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Pourcentage Mesure initiale	1.50	2.5	0.25	0.25	2.01	1.5	0.75
Pourcentage Mesure intermédiaire	0.71	1.79	0.71	0.71	1.43	0.35	0.35
Pourcentage Mesure finale	0.26	2.37	0	0.26	2.11	0.26	0.52

Le tableau XII est organisé en reprenant le jugement sur la cohérence des organisateurs et leur forme. Dans les trois dernières lignes apparaissent les pourcentages des trois mesures effectuées.

Les pourcentages d'organisateur présents non donnés explicitement baissent dans la mesure intermédiaire pour se rapprocher du pourcentage initial dans la dernière mesure. Le pourcentage des organisateurs non adéquats baisse de 1.50 à 0.26. Les organisateurs manquants fluctuent pour finir avec un chiffre de 0. La forme du groupe de mots baisse dans la mesure intermédiaire, mais retrouve pratiquement le même pourcentage dans la mesure finale (2.01 à 2.11). L'utilisation de la forme phrase baisse pour terminer à 0.26. Enfin, les formes répétitives fluctuent de 0.75 à 0.35 et 0.52.

Le tableau XIII présente une synthèse des données en indiquant le pourcentage des organisateurs présents ou absents.

**Tableau XIII : Grille synthèse d'analyse des données sur les organisateurs présents ou absents pour le sujet Gé**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence		
	Présent (P)		Manquant (A)
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1	
Pourcentage Mesure initiale	35	59	6
Pourcentage Mesure intermédiaire	22	56	22
Pourcentage Mesure finale	10	90	0

Dans le tableau XIII, le pourcentage d'organiseurs adéquats passe de 59 % à 90% et celui des organisateurs non adéquats de 35% à 10%. Le pourcentage d'organiseurs manquants varie de 6% à 22% pour se terminer par 0%.

### 1.2.2. Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour Gé

Il s'agit ici d'évaluer les changements possibles dans l'utilisation des connecteurs par le sujet d'une mesure à l'autre. L'examen du tableau XIII montre une diminution dans l'utilisation d'organiseurs textuels non adéquats. Par contre, les résultats concernant les organisateurs textuels adéquats ne sont pas aussi significatifs. En effet, la meilleure performance se situe dans la mesure initiale, et la moins bonne dans la mesure intermédiaire, peu après la séquence didactique. Ce n'est donc pas dans le

nombre d'organiseurs présents que résident les progrès de Gé, mais bien dans la baisse des organisateurs non adéquats.

Cependant, la mesure finale apporte des résultats plus parlants avec un taux d'organiseurs adéquats (2.37) se rapprochant nettement du taux initial (2.5), avec un seul organisateur non-adéquat et aucun organisateur manquant. Quant au tableau XIII, il nous indique que le pourcentage des organisateurs présents adéquats est plus élevé à la mesure finale (90%) alors que ceux non adéquats et ceux manquants ont baissé. Comment peut-on interpréter ces résultats ?

Il faut tout d'abord noter que la première épreuve se distingue des deux autres par le fait qu'elle s'est déroulée sur une plus longue durée (trois jours) et avec l'aide de l'enseignant. La présence d'un grand nombre d'organiseurs dans la première épreuve pourrait être mise en relation avec le fait que l'enseignant-chercheur avait déjà insisté sur l'importance de l'utilisation des organisateurs. Par ailleurs, la prise de *Ritalin* n'ayant pas été contrôlée, le déficit attentionnel de Gé a pu jouer un rôle important dans les variations de performance. L'intérêt de Gé pour les sujets des textes est aussi une hypothèse qu'il faut considérer. En ce qui concerne la forme des organisateurs textuels utilisés, l'observation des grilles d'analyse nous montre une utilisation marquée des groupes de mots au cours des trois épreuves. Quant au simple mot, il n'a quasiment pas été utilisé. On retrouve la forme «phrase» principalement dans la mesure initiale. Enfin, Gé ne fait pas une utilisation abusive de formes répétitives. La répétition a baissé dans la mesure intermédiaire juste après la séquence d'enseignement (0.35 par rapport à 0.75 et 0.52).

On peut donc conclure que les résultats ne montrent pas une augmentation évidente du nombre de connecteurs utilisés après que Gé a eu suivi la séquence didactique.

Cependant, la diminution des organisateurs inadéquats et l'augmentation des organisateurs adéquats nous montrent que la qualité de l'utilisation des organisateurs s'est améliorée.

x

## 2. Étude du sujet Va

### 2.1. Présentation des caractéristiques individuelles du sujet Va

Va est une adolescente de langue maternelle française, née en 1991. Elle est âgée de 13 ans au moment de son arrivée dans notre classe. Sur le plan familial, Va a une sœur plus jeune et deux demi-sœurs et frère plus âgés qui fréquentent l'université et le collégial. Dès son tout jeune âge, les parents ont divorcé. La mère est dyslexique.

Sur le plan scolaire, de 1994 à 1996, Va a fréquenté une classe de pré-maternelle en anglais.

De 1996 à 1998, elle a suivi les classes de maternelle et de 1<sup>ère</sup> année au régulier dans une école francophone et anglophone. Cependant, elle a passé une évaluation en orthopédagogie et a commencé à bénéficier de l'intervention à la troisième étape de la 1<sup>ère</sup> année.

De 1998 à 2000, elle a changé d'école pour suivre un enseignement au régulier et en français. Jusqu'en troisième année, elle a bénéficié de services en orthopédagogie pendant lesquels elle a travaillé, entre autres, l'organisation temporelle et spatiale d'un texte.

En 2000-2001, au cours de sa 4<sup>ième</sup> année, elle a subi un nouveau changement d'école. Il s'agit d'une école francophone régulière, mais sans orthopédagogie. Elle a reçu 1 heure par semaine la rééducation d'un professeur privé.

De 2001 à 2003, elle a changé pour une autre école régulière francophone, mais avec une méthode d'apprentissage spécifique (par module et par atelier). Elle y a suivi un enseignement de 3<sup>ième</sup>, 4<sup>ième</sup> et 5<sup>ième</sup> année.

En 2002-2003, son enseignante signale, en écriture, «une difficulté à formuler correctement l'information et à organiser logiquement son texte».

En septembre 2003, elle a été admise à l'école primaire Vanguard au secteur francophone.

Sur le plan rééducationnel, Va a été suivie en orthophonie durant son enfance, car elle avait des difficultés de prononciation qui se sont estompées avant le passage au secondaire. À son entrée au secondaire, les acquis en lecture de Va correspondent à un niveau de fin 5<sup>ième</sup> année. Sa lecture à haute voix est fluide et elle dispose de quelques stratégies en lecture. En écriture, elle a acquis une bonne cohérence dans l'élaboration des idées, mais la structure des phrases et l'orthographe restent à améliorer et ses stratégies d'auto-correction sont peu efficaces. Son enseignante a remarqué que les liens entre les phrases étaient plus visibles.

Le rapport d'une évaluation neuropsychologique a signalé un diagnostic d'un trouble spécifique en lecture et d'un déficit d'attention.

## **2.2. Analyse des données et interprétation des résultats de Va**

### **2.2.1. Codage et traitement des données dans trois textes produits par**

#### **Va**

Les trois textes produits par Va ont été analysés par les deux juges selon la même procédure de sélection, de codage et de condensation des données que pour le sujet Gé.

Le lecteur pourra se référer aux textes reproduits à l'annexe VIII pour vérifier l'origine des données recueillies aux trois mesures de performance. Les données sélectionnées et codées dans les textes rédigés par Va ont aussi été transférées sur les grilles d'analyse que l'on retrouve dans les pages suivantes. Par la suite, nous présenterons les textes et les faits qui se dégagent des tableaux.

**Tableau XIV : Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure initiale pour le sujet Va**

Nombre de mots : 430

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Schéma narratif							
Situation initiale		X X X X				X X X X	
Complication		X X X			X X	X	
Actions		X			X		
Résolution			A				
Situation finale			A				
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>0</b>	<b>1.86</b>	<b>0.46</b>	<b>0</b>	<b>0.69</b>	<b>1.16</b>	<b>0</b>

**Tableau XV : Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure intermédiaire pour le sujet Va**

Nombre de mots : 540

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Schéma narratif							
Situation initiale		X X X X		X	X X X		
Complication		X X X X X	A		X X X X		X
Actions		X X			X	X	X
Résolution		X			X		X
Situation finale		X			X		
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>0</b>	<b>2.40</b>	<b>0.18</b>	<b>0.18</b>	<b>2.03</b>	<b>0.18</b>	<b>0.55</b>

**Tableau XVI : Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure finale pour le sujet Va**

Nombre de mots :457

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Schéma narratif							
Situation initiale		X X X X		X	X X		X
Complication		X			X		
Actions		X X X			X X	X	
Résolution		X			X		
Situation finale		X			X		X
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>0</b>	<b>2.18</b>	<b>0</b>	<b>0.21</b>	<b>1.75</b>	<b>0.21</b>	<b>0.43</b>

Le premier texte écrit par Va portant sur la jungle tropicale contient les données de la mesure initiale condensées dans le tableau XIV. Tous les organisateurs présents sont jugés adéquats, tandis que 2 sont manquants. Quant à la forme, elle se divise comme suit : 3 pour les groupes de mots et 5 pour les phrases. Enfin, aucune forme n'est répétitive (voir point 6.1, p. 56).

Le deuxième texte écrit par Va, qui constitue la mesure intermédiaire juste après l'intervention, porte, comme pour les autres élèves, sur un pilote d'avion dont la vie est mise en danger. Dans le tableau XV, 13 organisateurs sont présents et en totalité adéquats. Un est manquant. Pour ce qui est de la forme, 11 sont des groupes de mots, un est constitué d'un mot et un est une phrase. Enfin une forme répétitive revient à 3 reprises (voir chapitre trois, point 6.1).

La mesure finale qui est prise trois mois après la précédente est constituée d'un texte ayant pour sujet Le Grand Nord québécois. Le tableau XVI indique 10 organisateurs présents, tous adéquats, et aucun manquant. La forme « groupe de mots » apparaît 8 fois sur 10, «la phrase» et «le mot» 1 fois chacune. Enfin, une forme répétitive revient à 2 reprises.

Le tableau XVII montre le pourcentage d'organiseurs par rapport au nombre de mots du texte. Les organisateurs présents non adéquats restent toujours nuls. Ceux qui sont adéquats passent de 1.86% à 2.40% pour se terminer à 2.18%. Les organisateurs manquants apparaissent à la mesure initiale et intermédiaire pour des pourcentages de 0.46 et 0.18. Pour ce qui est de la forme des organisateurs, le groupe de mots reste la forme la plus fréquente aux mesures intermédiaire et finale (0.69 –2.03-1.75).

La forme «phrase» reste toujours présente (1.16-0.18-0.21), alors que la forme «mot» n'est présente que dans les mesures intermédiaire et finale pour des pourcentages de 0.18 et 0.21. La forme répétitive n'est présente que dans les mesures intermédiaire et finale (0.55-0.43).

**Tableau XVII : Grille synthèse d'analyse des données pour le sujet Va**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
<b>Pourcentage Mesure initiale</b>	<b>0</b>	<b>1.86</b>	<b>0.46</b>	<b>0</b>	<b>0.69</b>	<b>1.16</b>	<b>0</b>
<b>Pourcentage Mesure intermédiaire</b>	<b>0</b>	<b>2.40</b>	<b>0.18</b>	<b>0.18</b>	<b>2.03</b>	<b>0.18</b>	<b>0.55</b>
<b>Pourcentage Mesure finale</b>	<b>0</b>	<b>2.18</b>	<b>0</b>	<b>0.21</b>	<b>1.75</b>	<b>0.21</b>	<b>0.43</b>

Le tableau XVIII n'indique aucun organisateur présent non adéquat. Ceux qui sont adéquats passent de 80% à 93% et 100%. Enfin, les 20% d'organiseurs manquants de la mesure initiale passeront ensuite à 7% pour terminer à 0 pour la mesure finale.

**Tableau XVIII : Grille synthèse d'analyse des données sur les organisateurs présents ou absents pour le sujet Va**

<b>Organisateur textuel</b>	<b>Jugement sur la cohérence</b>			<b>Manquant (A)</b>
	<b>Présent (P)</b>			
	<b>non adéquat échelle 0</b>	<b>Peu adéquat échelle 1</b>	<b>adéquat échelle 2</b>	
<b>Pourcentage Mesure initiale</b>	<b>0</b>	<b>80</b>	<b>20</b>	
<b>Pourcentage Mesure intermédiaire</b>	<b>0</b>	<b>93</b>	<b>7</b>	
<b>Pourcentage Mesure finale</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	

### 2.2.2. Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour Va

En examinant les résultats obtenus par Va, on constate que les organisateurs présents sont toujours adéquats et cela dans les trois mesures effectuées. Pour les organisateurs manquants, une évolution constante a lieu. Les organisateurs manquants dans la mesure initiale, particulièrement dans la résolution et la situation finale du schéma narratif, seront après la séquence didactique présents et adéquats. Enfin, les résultats obtenus à la mesure finale nous amènent à constater que ce sujet présente une performance très acceptable quant à l'utilisation des organisateurs. Pour ce qui est de la forme des organisateurs (voir chapitre trois, point 6.1, p. 56), les résultats ne montrent pas d'évolution. Dans les deux dernières mesures, le groupe de mots est surutilisé et l'utilisation de la forme «phrase» pourtant bien présente dans la mesure initiale a été plutôt abandonnée.

Pour conclure l'interprétation des résultats de Va, l'apprentissage réalisé a été suffisant pour atteindre une bonne performance. C'est-à-dire que les organisateurs sont présents et adéquats chaque fois qu'ils sont requis.

### **3. Étude du sujet Do**

#### **3.1. Présentation des caractéristiques individuelles du sujet Do**

Après un passage d'un an à l'école Vanguard primaire, Do est arrivé dans notre classe à l'âge de 14 ans. Il réside avec ses deux parents depuis sa naissance et a un frère plus jeune qui a, lui aussi, des difficultés d'apprentissage.

Sur le plan médical, les parents signalent des complications à la naissance et un épisode de convulsions en très bas âge, mais ne rapportent aucun problème de santé depuis.

Son histoire scolaire n'est pas aussi documentée que celle des sujets précédents. Elle a commencé en 1996, en 1<sup>ère</sup> année du primaire au régulier francophone. Pendant six ans, il est resté dans cette même école où il a pu bénéficier de services orthopédagogiques. Malgré ses difficultés d'apprentissage et des bulletins scolaires qui mentionnent de sérieuses difficultés, Do est passé dans les classes supérieures sans redoubler à l'exception de la 5<sup>ième</sup> année, qu'il a recommencée. C'est l'année suivante, en 2002, qu'il est entré à l'école primaire Vanguard.

Sur le plan rééducationnel, Do a reçu des services orthopédagogiques en privé de la 3<sup>ième</sup> à la première 5<sup>ième</sup> année. Cette dernière année, il a aussi bénéficié du suivi d'une orthophoniste en privé.

En 2001, une évaluation en neurologie a posé le diagnostic de trouble déficitaire de l'attention de type inattentif avec difficultés d'apprentissage d'ordre neurologique.

Suite à ce diagnostic, Do a pris une médication qu'il a abandonnée à la fin de sa première année du secondaire, car selon lui, les effets n'auraient pas été concluants.

À la fin du primaire, ses enseignants le trouvent très renfermé au niveau social; il s'exprime très peu, autant avec les adultes qu'avec ses pairs. Sur le plan scolaire, ses grandes difficultés se situent en français, particulièrement en écriture. Pour ses enseignants, tout ce qui demande de l'écriture est «compromis». Cependant, son évaluation d'entrée au secondaire révèle qu'il utilise bien les paragraphes, mais fait peu de liens entre les phrases et que l'orthographe d'usage et grammaticale reste très peu assimilée. En ce qui concerne la compréhension en lecture, il possède une bonne capacité d'inférence et peut faire de bons liens, mais fournit à l'écrit des réponses imprécises et incomplètes ne reflétant pas sa véritable compréhension.

À la fin de sa première année de secondaire, juste avant son arrivée dans notre classe, dans son plan d'intervention, l'objectif qu'il poursuit en français est de respecter l'ordre et les idées du plan qu'il a construit. L'évaluation orthophonique de cette année-là révèle une dysorthographe sévère et une difficulté à générer des idées et à les structurer dans un texte.

### **3.2. Analyse des données et interprétation des résultats du sujet Do**

#### **3.2.1. Codage et traitement des données dans trois textes produit par Do**

Comme pour les deux autres sujets, les données sélectionnées selon l'accord des deux juges qui ont analysé les trois textes de Do sont ensuite transférées sur des grilles d'analyses.

Les trois textes rédigés par Do et utilisés comme mesures initiale, intermédiaire et finale sont reproduits à l'annexe IX pour pouvoir vérifier l'origine des données.

**Tableau XIX : Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure initiale pour le sujet Do**

**Nombre de mots : 324**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Schéma narratif							
Situation initiale		X X	A		X X		
Complication		X		X			
Actions	X	X X X X	A		X X X	X X	X
Résolution		X			X		
Situation finale		X			X		
Total	1	9	2	1	7	2	1
Pourcentage	0.30	2.77	0.61	0.30	2.16	0.61	0.30

**Tableau XX : Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure intermédiaire pour le sujet Do**

**Nombre de mots : 303**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Schéma narratif							
Situation initiale		X X			X X		
Complication		X X			X	X	
Actions		X X X			X X	X	
Résolution	X	X			X X		
Situation finale		X X			X X		X
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>0.33</b>	<b>3.30</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2.9</b>	<b>0.66</b>	<b>0.33</b>

**Tableau XXI : Grille d'analyse des données sélectionnées à la mesure finale pour le sujet Do**

Nombre de mots : 304

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
Schéma narratif							
Situation initiale		X X			X	X	
Complication		X		X			
Actions	X	X X		X	X	X	
Résolution		X X X X		X X	X  X		X X
Situation finale		X				X	
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>0.32</b>	<b>3.28</b>	<b>0</b>	<b>1.31</b>	<b>1.31</b>	<b>0.98</b>	<b>0.65</b>

Le tableau XIX est constitué des données recueillies dans le premier texte (mesure initiale) écrit par Do. Cette grille d'analyse nous montre que 10 organisateurs sont présents, dont les 9/10 sont adéquats, tandis que 2 sont manquants. Les formes des organisateurs apparaissent majoritairement (7 fois sur 10) sous la forme «groupes de mots», 2 fois comme «phrase» et 1 fois comme «mot».

Dans le tableau XX qui concerne la mesure intermédiaire, 11 organisateurs sont présents dont 10 sont adéquats. Aucun n'est manquant. La forme du groupe de mots revient 9 fois sur 11 et la forme phrasée 2 fois sur 11. Enfin, 1 seule forme est répétitive.

Les données de la mesure finale sont condensées dans le tableau XXI. Parmi les organisateurs présents, 10 sur 11 sont adéquats pour 1 non adéquat. Aucun n'est manquant. Les trois formes des organisateurs sont représentées de façon pratiquement égale (4 mots, 4 groupes de mots et 3 phrases).

**Tableau XXII : Grille Synthèse d'analyse des données pour le sujet Do**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence			Forme			
	Présent (P)		Manquant (A)	mot	groupe de mots	phrase	répétitive
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1					
<b>Pourcentage Mesure initiale</b>	<b>0.30</b>	<b>2.77</b>	<b>0.61</b>	<b>0.30</b>	<b>2.16</b>	<b>0.61</b>	<b>0.30</b>
<b>Pourcentage Mesure intermédiaire</b>	<b>0.33</b>	<b>3.30</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2.9</b>	<b>0.66</b>	<b>0.33</b>
<b>Pourcentage Mesure finale</b>	<b>0.32</b>	<b>3.28</b>	<b>0</b>	<b>1.31</b>	<b>1.31</b>	<b>0.98</b>	<b>0.65</b>

Le tableau XXII présente une synthèse des trois tableaux précédents. Les pourcentages d'organiseurs présents sont assez semblables pour les trois textes (2.77, 3.30 et 3.28 pour ceux qui sont adéquats et 0.30, 0.33 et 0.32 pour ceux qui sont non adéquats). Par contre, les organisateurs manquants apparaissent uniquement dans la mesure initiale. Pour ce qui est de la forme des organisateurs, elle est très disparate d'une mesure à l'autre. Le mot unique varie de 0.30%, à 0% et à 1.31%. La forme du groupe de mots passe de 2.16% à 2.9% et à 1.31% et la forme phrasée de 0.61% à 0.66% et 0.98%. Les formes répétitives sont toujours présentes (0.30, 0.33 et 0.65).

**Tableau XXIII : Grille synthèse d'analyse des données sur les organisateurs présents ou absents pour le sujet Do**

Organisateur textuel	Jugement sur la cohérence		
	Présent (P)		Manquant (A)
	non adéquat échelle 0	adéquat échelle 1	
Pourcentage Mesure initiale	8	75	17
Pourcentage Mesure intermédiaire	9	91	0
Pourcentage Mesure finale	9	91	0

Dans le tableau XXIII, les pourcentages les plus élevés se trouvent parmi les organisateurs présents adéquats (75%, 91% et 91%). Les pourcentages des organisateurs présents non adéquats ne varient pratiquement pas (8%, 9% et 9%).

Les organisateurs manquants sont de 17 % pour la mesure initiale, mais passent à 0% pour les mesures intermédiaires et finales.

### **3.2.2. Analyse descriptive des données et interprétation des résultats pour Do**

Les changements quant à l'utilisation des connecteurs par Do se situent entre la mesure initiale et les deux autres mesures et concernent les connecteurs absents. En effet, alors que les organisateurs manquants sont d'abord de 17% dans le texte écrit avant la séquence didactique, ils disparaissent totalement dans les mesures subséquentes. Il est donc permis de penser que la séquence d'enseignement a joué un rôle dans cette amélioration. Pour la forme des organisateurs, les résultats des mesures initiale et intermédiaire ne montrent pas d'évolution particulière. Pour ce qui est de la mesure finale, on observe une plus grande variété dans les formes utilisées. Enfin, la forme répétitive apparaît à toutes les mesures pour augmenter dans la mesure finale. Ce qui ne montre pas d'apprentissage réalisé après la séquence didactique quant à la diversité des organisateurs.

## **4. Constats qui ressortent des productions des trois sujets**

À la suite de la comparaison des principaux résultats obtenus par les trois sujets mis en relation les uns avec les autres, il se dégage des traits communs, mais nous ne prétendons pas les généraliser, étant donné le petit nombre de sujets.

C'est à la rubrique « organisateurs Manquants.», que les trois sujets se ressemblent, puisqu'il n'en manque aucun dans la mesure finale. Il est permis de penser que l'enseignement et les outils mis à leur disposition pendant les épreuves de rédaction ont eu un effet sur ces résultats.

Mis à part Gé, les organisateurs de temps utilisés avaient un bon degré de cohérence dès la mesure initiale. Cependant, la mesure finale constitue la meilleure performance pour les trois sujets.

En ce qui concerne la forme des organisateurs (voir chapitre trois, point 6.1), il ne semble pas que la séquence didactique ait eu un réel effet. Le groupe de mots reste la forme la plus utilisée tandis que le mot seul et la phrase apparaissent de façon plus aléatoire suivant les épreuves. Les résultats ne montrent pas davantage de diversité quant à la forme des organisateurs utilisés.

Les activités de la séquence didactique ont vraisemblablement contribué à l'apprentissage par les sujets de l'utilisation des connecteurs et à l'amélioration de leur performance quant à la cohérence de la chaîne événementielle, surtout en ce qui concerne la présence des organisateurs et à leur adéquation.

## **5. Commentaires critiques**

Différents facteurs peuvent expliquer les progrès constatés ci-dessus quant à l'amélioration de l'utilisation des organisateurs.

Tout d'abord, en ce qui concerne les sujets retenus, il ne s'agit finalement pas d'un choix, tel que prévu initialement, mais plutôt de l'obligation de prendre les trois sujets

restants. En effet, le groupe classe étant peu nombreux (10 élèves) l'année de l'expérimentation, après avoir exclu les élèves qui ne correspondaient pas à nos critères de sélection, seuls trois élèves se qualifiaient pour la recherche.

Ensuite, la mesure initiale n'a pas été administrée dans les mêmes conditions que les deux autres mesures : les élèves ont eu plus de temps, la rédaction s'est étalée sur plusieurs jours et l'enseignant a fourni une aide en cours de rédaction (voir méthodologie, chapitre 5).

En outre, entre le début et la fin de nos études de maîtrise, l'équipe école s'est donné pour objectif de faire travailler les élèves sur la cohérence de la chaîne événementielle dès l'entrée au secondaire, donc avant leur arrivée dans notre classe. Les élèves qui ont participé à la présente recherche avaient donc déjà reçu un enseignement systématique sur l'utilisation des connecteurs dans la chaîne événementielle; ce qui relativise les résultats obtenus.

Finalement, un biais a été introduit juste avant la mesure finale par un rappel de l'utilisation des connecteurs qui avait été fait en classe; ce qui a pu influencer la performance des élèves. Les écarts de résultats entre les différentes mesures ne sont pas toujours révélateurs, car ils varient peu d'une mesure à l'autre en terme de nombre (de 1 à 2 ou 3 organisateurs). De plus, les organisateurs de texte étudiés dans cette recherche ne concernaient que les organisateurs de temps en excluant les organisateurs de lieu (plus loin, au nord, etc...) et de succession (dans un premier temps, pour commencer, etc...) qui participent eux aussi de la cohérence du texte.

La présente recherche ne permet pas de généraliser l'efficacité de la séquence didactique à tous les élèves en difficultés d'apprentissage, car les performances de

trois élèves seulement ont été analysées. Cependant, elle suggère que la séquence didactique provoque des changements dans l'utilisation des connecteurs dans la production de textes narratifs.

## CONCLUSION

Notre expérience d'enseignant nous a amené à examiner le problème d'apprentissage et d'enseignement de la cohérence des textes narratifs écrits par des élèves du secondaire en difficultés graves d'apprentissage.

La présente recherche action a été entreprise avec le double objectif d'élaborer et de mettre à l'essai une séquence d'activités ayant pour but l'utilisation des connecteurs temporels dans le texte narratif, puis d'évaluer les changements survenus après l'intervention en ce qui concerne l'utilisation des connecteurs dans leurs productions écrites.

Avant d'élaborer la séquence didactique, nous en avons défini les concepts fondateurs. Le cadre conceptuel est constitué de quatre axes : les théories cognitives de l'apprentissage/enseignement de l'écriture, les difficultés d'apprentissage du langage écrit, les interactions lecture-écriture et la dynamique du transfert des apprentissages. Comme le suggère Tardif (1992, p. 48), la séquence didactique a visé trois catégories de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles. En ce qui concerne les pratiques d'écriture, elles ont tenu compte de la conception psycho-cognitiviste du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980; Hayes, 1995) en demandant aux élèves la réalisation de la planification, la mise en texte, la révision et la diffusion d'une véritable communication écrite. Cependant, c'est suivant le modèle tridimensionnel de la compétence à écrire de Gagné, Lalande et Legros (1995) que nous avons abordé l'écriture avec nos élèves. Ainsi avons-nous pu considérer toutes les dimensions de l'acte d'écrire : non seulement le processus d'écriture, mais aussi l'aspect textuel (communication, textualité, langue) et le

scripteur (connaissances, savoir-faire, attitudes). Outre la pratique de production de texte, les élèves ont aussi participé à des activités d'acquisition de connaissances et de stratégies (Garcia-Debanc, 1990; Tardif, 1992) qui visent à développer la compétence à écrire. Suivant le courant socio-constructivisme initié par Vygotsky, tout au long de l'apprentissage, chaque élève a pu bénéficier d'un soutien sous la forme d'étayage et ensuite de desétayage, ce qui lui a permis de réaliser ce qu'il n'aurait pu effectuer seul (Bruner, 1983; Cavanagh, 2002). La séquence didactique s'est aussi appuyée sur la dynamique du transfert des apprentissages présentée par Tardif (1999) en trois phases. La contextualisation a consisté en la lecture de textes narratifs et l'observation des connecteurs. Nous avons procédé à la décontextualisation par la mise en évidence des connecteurs et des activités autour de ceux-ci. Quant à la recontextualisation, elle s'est réalisée par l'utilisation des connecteurs dans les situations d'écriture.

Sur le plan méthodologique, la première étape a consisté en l'élaboration de la séquence didactique, puis celle-ci a été mise à l'essai auprès de tous les élèves de la classe. Cependant, seulement trois sujets ont été choisis pour l'évaluation des résultats. Afin de recueillir des données sur l'utilisation des connecteurs dans les pratiques d'écriture du texte narratif, des épreuves de rédaction de texte ont été administrées avant la mise à l'essai de la séquence didactique, juste après et trois mois après, de façon à pouvoir évaluer les changements survenus après l'intervention. Il est probable que la séquence didactique a eu une influence sur les résultats obtenus par les trois sujets quant à leur utilisation des organisateurs textuels de temps dans la chaîne événementielle; cependant, la cohérence d'un texte ne se limitant pas à

l'utilisation de ces connecteurs, il serait maladroit ou naïf de prétendre que les textes produits par les trois sujets ont atteint un niveau de cohérence acceptable.

La visée de la recherche se limitant aux trois sujets étudiés, il serait prétentieux de généraliser les résultats obtenus auprès de trois sujets à l'ensemble des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, cependant ils suggèrent des possibilités de changements induits par une séquence didactique chez des élèves en difficultés graves d'apprentissage.

Cependant, la complexité du sujet traité ne doit pas faire perdre de vue les points suivants qui peuvent être considérés comme des limites à cette recherche.

1. La cohérence textuelle ne dépend pas uniquement du nombre et de l'adéquation des organisateurs textuels ;
2. Les connecteurs se subdivisent en marqueurs de relation et organisateurs textuels. Les premiers ont un rôle plus local de mise en relation de syntagmes (ex. : « Jean ET Marcel ») ; les seconds se retrouvent plus au niveau de la macrostructure du texte.
3. Il n'est pas nécessaire que chaque phrase d'un récit commence par un organisateur textuel.
4. Le jugement de cohérence porté par le lecteur dépend beaucoup de sa capacité à inférer, et donc, ne dépend pas uniquement de la présence de connecteurs textuels.
5. Mesurer l'utilisation des connecteurs en fonction du nombre de mots du texte ne donne pas une image parlante du degré de cohérence de l'ensemble du texte.

Dans la perspective de recherches ultérieures, celles-ci pourraient être réalisées avec un plus grand nombre de sujets en procédant selon une démarche expérimentale avec

un groupe témoin, ce qui permettrait de valider la séquence didactique auprès d'une plus grande population d'élèves en difficultés d'apprentissage. Il serait possible de reprendre les mesures en fonction de la phrase ou de la T-unit; ce qui donnerait une meilleure idée de la cohérence des textes analysés.

Pour ce qui est des retombées pédagogiques, la présente recherche étant ancrée dans la pratique, celles-ci se sont d'abord appliquées à notre groupe classe qui a pu bénéficier d'un enseignement plus approfondi sur l'utilisation des connecteurs. Nous reprendrons la séquence didactique à chaque année dans notre classe tout en y apportant les ajustements qui s'imposeront. La dynamique du transfert des apprentissages de la lecture à l'écriture pourra être appliquée par nous-même sur d'autres objectifs d'apprentissage que l'utilisation des connecteurs. Enfin, la séquence didactique ayant été communiquée à d'autres enseignants de notre école, l'utilisation des connecteurs dans la chaîne événementielle fait maintenant partie d'un enseignement plus systématique dans leurs classes.

## RÉFÉRENCES

- Adam, Jean-Michel. (1992). *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université.
- Armand Anne, Descotes Michel, Jordy Jean et Langlade Gérard. (1992). *La séquence didactique en français*. Classes de lycée — CAPES-Agrégation, préface B. Combettes. [Coll. Didactiques]. Paris-Toulouse : Bertrand-Lacoste et CRDP.
- Bruner, Jerome S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, traduction de Michel Deleau, Paris, PUF.
- Cavanagh, Martine. (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. Sherbrooke : Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Charolles, Michel. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. », Enseignement du récit et cohérence du texte. *Langue française*, no 38, pages 7-41.
- Chartrand, Suzanne G. (1999). Les composantes d'une grammaire du texte. *Québec français*, numéro hors série, pages 20-23.
- Chouinard Roch., Théorêt Manon, Van Grunderbeeck Nicole, Cartier Sylvie et Garon Roselyne. (2003). *Les perceptions de soi comme lecteur et la valeur attribuée, à la lecture d'élèves du début du secondaire issus de milieux populaires*. *Caractères*, 10(1), pages 22-28.
- Delforce, Bernard. (1994). « De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences » in Y. Reuter, (Éd.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993* (pages 319-349). Berne : Peter Lang.
- Desrochers-Meury, Huguette. (1997). *Manuel de l'élève, Action Liaison*, Français, 1<sup>ère</sup> Secondaire, Tome 1, Laval, Éditions HRW, 183 p.
- Fayol, Michel. (1985). *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, Paris : Delachaux & Niestlé éditeurs.
- Fayol, Michel. (1986). « Les connecteurs dans les récits écrits. Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans », *Pratiques*, no. 48, pages 101-113.

- Fayol, Michel. (1996). «La production du langage écrit» in Jacques David, Sylvie Plane, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Presses Universitaires de France, pages 9-36.
- Gagné Gilles, Lalande Jean-Pierre et Legros Georges. (1995). «Comparaison internationale des performances en français écrit : préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE» in J.-Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Article traduit par Gilles Fortier, Montréal :Les Éditions Logiques, pages 255-277.
- Gagné Gilles, Lazure Roger, Sprenger-Charolles Liliane et al., (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles : De Boeck-Wesmeael, Collection Pédagogies en développement.
- Garcia-Debanc, Claudine. (1990). *L'élève et la production d'écrits*, Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Collection Didactique des textes.
- Giguère, Jacinthe. (1999). *Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté*. Thèse de doctorat inédite. Québec : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.
- Goupil, Gorgette. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes. (1995). *Programmes d'études. Le français. Enseignement secondaire*.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1<sup>er</sup> cycle*.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.

- Hayes, John R. (1995). «Un nouveau modèle du processus d'écriture» in J.-Y. Boyer, J.P.Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Article traduit par Gilles Fortier, Montréal : Les Éditions Logiques, pages 49-72.
- Hayes, John R. et Flowers, Linda S. (1980). «Identifying the organization of writing processes» in Gregg, LeeW. Et Steinberg Ervin R. (ed.), *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, pages 3-30.
- Lasnier, François. (1999). *Réussir la formation par compétence*, Montréal : Guérin.
- Legendre, Rénald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin, 2<sup>e</sup> édition.
- Lessard Hébert, Michelle. (1999). *Élaboration et mise à l'essai auprès d'élèves dysphasiques d'un programme d'intervention pédagogique portant sur l'aspect syntaxique de la production écrite*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Meirieu, Philippe. (1987). *Apprendre... oui mais comment*, Paris, ESF, 163 p.
- Nadeau, Marie. (1996). *La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi ?* in Suzanne-G. Chartrand. (dir), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Les Éditions Logiques, pages 275-310.
- Oriol-Boyer, Claudette. (2001). *Lire-écrire ensemble : pour des pratiques d'écriture créative. Résonance. Site internet*.
- Paret, Marie-Christine. (2003). « La «grammaire» textuelle. Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes», *Québec français*, no 129.
- Presseau, Annie. (2003). «La gestion du transfert des apprentissages», dans C.Gauthier, J.-F. Desbiens et S. Martineau, *Mots de passe pour mieux enseigner*, Québec, Les presses de l'Université Laval, pages 107-141.
- Reuter, Yves. (1994). Problématique des interactions lecture-écriture. In Y. Reuter (éd.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993*, pages 1-20. Berne : Peter Lang.
- Reuter, Yves. (1995). Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques*, 86, pages 5-23.
- Reuter, Yves. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 181 p.
- Riegel, Martin et al. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 603 p.

- Rivière, Ángel. (1990). *La psychologie de Vygotsky*, Liège : P. Mardaga.
- Saint-Laurent, Lise. (1995). «Notions théoriques» in Lise Saint-Laurent, Jocelyne Giasson, Claude Simard, Jean J. Dionne, Égide Royer et collaborateurs, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Partie IV, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, pages 31-43.
- Saint-Laurent, Lise. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 363 p.
- Saint-Laurent Lise, Vézina Hermelle et Trépanier Maryse. (1995).«Enseignement coopératif» in Lise Saint-Laurent, Jocelyne Giasson, Claude Simard, Jean J. Dionne, Égide Royer et collaborateurs, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Partie IV, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, pages 3-11.
- Simard, Claude. (1995). «Écriture» in Lise Saint-Laurent, Jocelyne Giasson, Claude Simard, Jean J. Dionne, Égide Royer et collaborateurs, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Partie IV, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, pages 121-187.
- Simard, Claude. (1996). *Examen d'une tradition scolaire : la dictée?* In Suzanne-G. Chartrand. (dir), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Les Éditions Logiques, pages 329-370.
- Tardif, Jacques. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les éditions Logiques, 474 p.
- Tardif, Jacques. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les éditions Logiques, 223 p.
- Tardif, Jacques et Presseau, Annie. (1998). «Quelques contributions de la recherche Pour favoriser le transfert des apprentissages» in *Vie pédagogique*, no. 108, septembre-octobre 1998, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, pages 39-44.
- Thiberghien, Guy. (1999). In Jean François Dortier, (dir.). *Le cerveau et la pensée* Éditions Sciences Humaines, pages 203-207.
- Van Grunderbeeck Nicole , Théorêt Manon, Cartier Sylvie , Chouinard Roch et Garon Roseline. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Site internet : <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/pdf/aclecture.pdf>

Vygotsky, Lev.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

## LISTE DES ANNEXES

	<b>Page</b>
<b>Annexe I</b>	<b>Outil-école <i>plan du récit</i>..... 126</b>
<b>Annexe II</b>	<b>Grille de révision..... 128</b>
<b>Annexe III</b>	<b>Texte : <i>Le fer de lance</i>..... 130</b>
<b>Annexe IV</b>	<b>Extraits de l'article de Lise Ravary, «Israël : la réalité et l'illusion»..... 136</b>
<b>Annexe V</b>	<b>Texte : <i>Coqueluche et Marianne</i>..... 138</b>
<b>Annexe VI</b>	<b>Texte : <i>Robinson Crusoë</i>..... 140</b>
<b>Annexe VII</b>	<b>Textes produits par le sujet Gé..... 143</b>
<b>Annexe VIII</b>	<b>Textes produits par le sujet Va..... 150</b>
<b>Annexe IX</b>	<b>Textes produits par le sujet Do..... 158</b>

**ANNEXE I****Outil-école *plan du récit***

Nom : \_\_\_\_\_

Titre : \_\_\_\_\_

### Français Secondaire 1 – 2<sup>ème</sup> partie - LE RÉCIT D'AVENTURES

TEMPS (quand?) : \_\_\_\_\_

LIEU (où?) : \_\_\_\_\_

SITUATION INITIALE

PERSONNAGES (qui?) CARACTÉRISTIQUES	PRINCIPAL (Nommer)	SECONDAIRE (Nommer)	SECONDAIRE (Nommer)
a) physiques			
b) psychologiques			
c) sociales			

ACTIONS (ce qu'ils font) : \_\_\_\_\_

ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR

Tout à coup/Soudain ...! : \_\_\_\_\_

#### Péripétie 1

(Moyen pris par le personnage principal pour se sortir du problème)

Action :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Péripétie 2

(Moyen pris par le personnage principal pour se sortir du problème)

Action :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Péripétie 3 : Dénouement

(Comment la mésaventure se termine-t-elle ?)

Action :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

DÉROULEMENT

SITUATION FINALE

Une fois la mésaventure terminée, que deviennent les personnages ? :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ANNEXE II**

**Grille de révision**

## GRILLE DE RÉVISION DU BROUILLON

Le RÉCIT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je raconte une histoire qui respecte mon plan. <input type="checkbox"/></li> <li>- J'ai découpé mon texte en paragraphe. <input type="checkbox"/></li> <li>- J'ai donné un titre à mon récit. <input type="checkbox"/></li> <li>- Je ne suis pas un personnage de l'histoire, mais je suis le narrateur.(bonne utilisation du pronom) <input type="checkbox"/></li> <li>- J'ai désigné mes personnages de différentes façons pour éviter les répétitions. <input type="checkbox"/></li> </ul>
La rédaction du texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai utilisé les renseignements de ma fiche de notes. <input type="checkbox"/></li> <li>- J'ai utilisé le vocabulaire de ma fiche de note. <input type="checkbox"/></li> <li>- J'ai employé des organisateurs textuels à chaque paragraphe. <input type="checkbox"/></li> </ul>
Les phrases et l'orthographe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai vérifié la structure de mes phrases.             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ G.Sujet+ G.Verbe <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Je n'ai pas oublié de mots. <input type="checkbox"/></li> <li>▪ J'ai mis le <u>ne</u> (n') pour la négation (ne...pas). <input type="checkbox"/></li> <li>▪ J'ai mis le « y » dans Il y a. <input type="checkbox"/></li> </ul> </li> <li>- J'ai vérifié la ponctuation.             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Majuscule, point.</b> <input type="checkbox"/></li> <li>▪ <b>Virgule (après GCP, etc...)</b> <input type="checkbox"/></li> </ul> </li> <li>- J'ai vérifié les accords dans le Groupe du Nom (GN) <input type="checkbox"/></li> <li>- J'ai accordé chaque verbe conjugué avec son sujet. <input type="checkbox"/></li> <li>- J'ai cherché dans le dictionnaire les mots dont je doutais de l'orthographe. <input type="checkbox"/></li> </ul>

**ANNEXE III**

**Texte : *Le Fer de Lance***

## Activité 3

## LE FER-DE-LANCE

## Présentation

Pierre Bellemare et Jacques Antoine rapportent dans leur livre *Les aventuriers* un étrange récit d'aventures. «Le fer-de-lance» raconte une aventure vécue dans laquelle le racisme méprisant ne parvient pas à disparaître, même devant la mort.

Lis le récit et tente de répondre au questionnaire.

## LE FER-DE-LANCE

1 Douglas Butler sent la rage l'envahir. Il est sept heures du matin. Il boit son café. La  
2 brousse tropicale est réveillée. Mais Vargas, pas encore. Ce satané, cet horripilant Vargas!  
3 Il est encore dans son sac de couchage, sous la tente. Il fait sûrement exprès de traîner! Ça  
4 va finir mal. Douglas, en bon américain, pense qu'il va falloir administrer une bonne raclée  
5 à son adjoint.

6 C'est toujours pareil avec ces métis: à moitié Blancs, à moitié Indiens, on dirait qu'ils  
7 méprisent le monde entier! Ça fait déjà un drôle d'effet d'appeler Manuel un type qui a la peau  
8 et les yeux bridés d'un Indien. Mais si en plus, il a constamment l'air de vous mépriser et s'il  
9 n'obéit qu'en vous regardant d'un air glacé, alors, vraiment, on a envie de taper dessus!

10 Ça fait plusieurs semaines que Douglas est dans la jungle tropicale de Colombie. Douglas  
11 est ingénieur. Il est chargé de relever des points géodésiques. On lui a donné comme guide  
12 et assistant ce métis aux yeux bridés. Et depuis plusieurs semaines, l'exaspération est montée  
13 entre eux deux. D'autant plus qu'il fait très, très chaud. On est au mois d'août 1957.

14 Manuel Vargas est un métis colombien. Il ne peut que haïr sourdement l'ingénieur  
15 américain qui le commande. Et puis, ils sont seuls depuis plus de deux mois dans cette jungle  
16 étouffante... Ils ont eu des altercations. Ils ont failli en venir aux mains. Ils en sont à un point  
17 où il faut que ça explose ou que ça dise pourquoi! Mais rebrousser chemin avant de terminer  
18 la mission, ça ferait mauvais effet dans le dossier de Douglas... Et voilà, ce matin, ce satané  
19 métis est encore allongé sous sa tente dans son sac de couchage! Alors que Douglas a eu le  
20 temps de finir le café! Cette fois, ça va éclater! On va voir qui est le patron, sacré nom d'un  
21 chien!

22 Douglas, prêt à la bagarre, pénètre sous la tente à quatre pattes. Et il s'immobilise.

23 Manuel est en effet dans son sac de couchage. Il fait bien exprès de traîner car il a les  
24 yeux ouverts. Ces satanés yeux bridés qui n'expriment jamais rien! Mais cette fois, les yeux  
25 du métis ont l'air de vouloir parler. Ils fixent intensément Douglas puis ils s'abaissent plusieurs  
26 fois, comme s'ils voulaient qu'il comprenne quelque chose.

27 Et soudain, Douglas sent ses cheveux lui picoter la peau du crâne: dans le sac de  
28 couchage de Manuel, à la hauteur de son estomac, il y a un gros renflement vaguement  
29 circulaire. «Sainte Mère de Dieu, pense Douglas, il a un serpent sur le ventre!»

30 Douglas, qui était prêt à insulter Manuel pour le faire sortir de son sac de couchage, reste  
31 pétrifié. D'après la taille du renflement et sa forme, ça ne peut être qu'un gros serpent!

32 Il a dû entrer durant la nuit et se glisser dans le sac de couchage pour trouver la chaleur...  
33 Et maintenant, il doit dormir. Il est sur l'estomac de Manuel, et aussi sur son ventre.  
34 Apparemment, lové en rond.

35 Douglas comprend que le métis ne peut ni bouger ni prononcer un mot: la moindre  
36 contraction de l'estomac peut réveiller le serpent! Et s'il mord, et si c'est un fer-de-lance, par  
37 exemple, ce genre de vipère de plus de deux mètres de long, c'est la mort en deux minutes!

38 Douglas, immobile, à quatre pattes, à moitié engagé dans la tente, se rappelle qu'il a vu  
39 un jour un de ces serpents frapper un ragondin: le petit animal a été percuté avec une telle  
40 violence qu'il a été envoyé en l'air et qu'il est mort avant même de retomber au sol!

41 Douglas relève les yeux et fixe le regard du métis. Il n'exprime plus rien. Celui d'un Blanc,  
42 dans une pareille situation, signifierait l'angoisse ou bien voudrait dire: «Je t'en supplie, fais  
43 quelque chose.» Le regard de Manuel est simplement redevenu bridé. L'un de ses bras est  
44 en dehors du sac de couchage, sa main posée sur le sol. L'autre est dans le sac de couchage!  
45 Elle doit toucher le serpent! Il ne doit pas pouvoir remuer, même les doigts, depuis des heures  
46 peut-être!

47 La surprise et l'horreur passées, Douglas réagit. L'instant d'avant, il allait insulter le métis  
48 pour le faire lever. Maintenant, il faut que cette sale bête sorte de là! Sans pouvoir la toucher,  
49 ni même faire le moindre bruit! Mais comment?

50 À moins que... Doucement, très doucement, Douglas fait marche arrière. Aussi  
51 doucement, il revient dans la tente quelques instants plus tard. Cette fois, il est à plat ventre.  
52 Il a son fusil de chasse. Il l'a chargé à balle ronde. La chevrotine, ce serait tuer le métis. Mais  
53 peut-être, en visant horizontalement, avec une balle, peut-il tuer le serpent, sans toucher le  
54 ventre de l'homme?

55 Douglas est aplati. Il scrute le renflement dans le sac. Puis, il lève les yeux vers ceux du  
56 métis. Cette fois, ils étincellent. Ça veut dire très nettement: «Ne fais pas ça!» Il a raison. Il  
57 doit savoir, lui, où se trouve la tête du serpent: peut-être sur son estomac, peut-être le long  
58 de son flanc, peut-être entre ses jambes. Douglas, à cette idée, a un frisson d'horreur. Il se  
59 demande ce qu'il ferait, lui, à la place de Vargas. Pourrait-il ainsi rester parfaitement immobile,  
60 en respirant à peine? Au bout d'un moment, on doit être pris de crampes... En tout cas,  
61 Douglas, lui, ne peut pas voir où est la tête du serpent. Et un coup de fusil dans un des anneaux  
62 et ça serait la morsure immédiate. C'est la tête ou rien. Douglas rampe en arrière, en dehors  
63 de la tente, et pose son fusil.

64 Quelques minutes plus tard, Manuel entend des pétilllements: Douglas est en train de  
65 ranimer le feu. Cet imbécile d'Américain ne va tout de même pas mettre le feu au sac de  
66 couchage?

67 Et voilà maintenant que Manuel entend, faiblement mais distinctement tout de même, le  
68 bruit d'un couteau qu'on aiguise. Mais qu'est-ce qu'il peut bien fabriquer, cet abruti de  
69 Yankee? Il ne sait pas que le moindre bruit peut rendre le serpent furieux? Et qu'est-ce qu'il  
70 veut faire maintenant avec son couteau? Le pire, c'est que Manuel, qui est à moitié Indien,  
71 connaît très bien les serpents! Et s'il était, lui, à la place de Douglas, il saurait ce qu'il faut faire.  
72 Mais comment lui expliquer? Il n'ose pas prononcer un mot. Parler, cela résonnerait dans sa  
73 poitrine jusque dans son diaphragme. Les serpents sont sourds, mais ils réagissent aux  
74 moindres vibrations.

75 Manuel n'ose pas non plus faire des signes avec celle de ses mains qui est en dehors du  
76 sac de couchage. Le mouvement musculaire peut se transmettre, même faiblement, aux  
77 muscles de l'estomac. Comment faire comprendre à cet abruti d'Américain qu'il n'y a qu'une  
78 seule chose à faire?

79 Mais voici que Douglas revient à quatre pattes. Il fait comprendre par signes à Manuel  
80 ce qu'il va essayer de faire?

81 Manuel, par l'intensité de ses yeux, essaie de lui dire non! qu'il va le faire mordre! Alors  
82 qu'il y a tellement plus simple! Mais Douglas ne veut rien entendre, ou plutôt ne veut rien voir.  
83 Il pense que le regard du métis indique simplement la peur qu'il essaie de cacher. Et avec des  
84 précautions infinies, il entreprend son idée.

85 Il commence par examiner les plis que fait le sac de couchage autour des pieds de Manuel.  
86 Il choisit l'un des coins dégagés. Avec son couteau bien aiguisé, tenant le coin du sac de l'autre  
87 main, il commence précautionneusement à le couper en travers, de manière à laisser

88 une petite ouverture aplatie. L'opération dure au moins trois quarts d'heure. Il n'ose faire que  
89 de petits va-et-vient avec le couteau. Enfin, ça y est! Et le serpent n'a pas bougé. S'il est réveillé,  
90 en tout cas, il ne s'est pas manifesté. Le visage du métis est couvert de transpiration.

91 Douglas, maintenant, ressort lentement de la tente à genoux, en marche arrière. Quand  
92 il revient, il tient à la main un sac en matière plastique à demi gonflé, comme s'il avait soufflé  
93 dedans. Il le tient fermé avec sa main. De la main gauche, avec des gestes d'une lenteur infinie,  
94 il écarte les bords du sac de couchage coupé, de manière à faire un petit orifice rond. Puis,  
95 il approche le sac de plastique de l'ouverture. Ses deux mains sont maintenant l'une contre  
96 l'autre. Il ouvre le poing droit. Un peu de fumée s'échappe. Avec ses genoux, Douglas fait  
97 pression sur le sac. Le reste de la fumée pénètre dans le sac de couchage.

98 Manuel a compris. L'Américain veut enfumer le serpent! Mais ça va lui prendre des  
99 heures! Il ne rentrera jamais assez de fumée! Et à force de tripoter le coin du sac, il va finir  
100 par réveiller l'animal! Alors qu'on peut le faire sortir sans toucher à rien! Mais comment le faire  
101 comprendre à cet abruti d'ingénieur américain!

102 Manuel sait, lui, que c'est un fer-de-lance d'au moins un mètre de long qu'il a sur le ventre.  
103 Et que sa tête est posée sur sa cuisse droite. Il était réveillé quand il a senti la bête monter  
104 sur son épaule et s'introduire dans le sac. Heureusement! car s'il avait été endormi, il aurait  
105 bougé sans même se réveiller et se serait fait mordre aussitôt! Au lieu de ça, réalisant ce qui  
106 lui arrivait, il s'est figé. Et depuis la veille au soir, un peu avant minuit, c'est-à-dire depuis au  
107 moins six heures, il attend sans pouvoir faire un geste ni appeler l'Américain! Il a lutté contre  
108 les crampes et contre le sommeil. Et voilà cet idiot de Douglas qui revient avec son sac de  
109 fumée! Mais comment lui faire comprendre!

110 Quatre fois, Douglas revient. Chaque fois, il repose un petit caillou sur le coin ouvert du  
111 sac de couchage pour que la fumée ne ressorte pas par là. Elle commence à filtrer par le haut  
112 du sac et à piquer les yeux de Manuel. Il est obligé de fermer les paupières. Si le serpent finit  
113 par être dérangé par la fumée, il va ressortir sur sa poitrine. Manuel, malgré sa peur, sait qu'il  
114 ne bougera pas. Mais si le serpent, en sortant, découvre l'Américain, il aura peur et mordra  
115 Manuel! Probablement au cou ou en plein visage!

116 À ce moment, Manuel retient une abominable envie de sursauter et de hurler: le serpent  
117 a bougé. Le voilà qui se déroule. Il sent sa tête remonter sur son ventre! Douglas, lui, a vu  
118 soudain le sac de couchage remuer. Précipitamment, mais sans bruit et à reculons, il est sorti  
119 de la tente, s'éloigne de quelques mètres et saisit son fusil. Il attend. Un quart d'heure, vingt  
120 minutes. Rien.

121 Précautionneusement, il revient regarder dans la tente. La bosse a changé de forme, mais  
122 le serpent est toujours là. Une fois la fumée dissipée, il s'est à nouveau immobilisé. Quand  
123 à Manuel, il fixe intensément Douglas. Il veut lui faire comprendre quelque chose. C'est que  
124 la tête de l'animal est maintenant glissée dans son aisselle! C'est à hurler!

125 Et voilà l'Américain reparti: qu'est-ce qu'il va encore inventer? Mais comment lui faire  
126 comprendre qu'il n'y a qu'une seule solution et qu'elle est si simple. Ce n'est pas vrai! Voilà  
127 qu'il revient avec... une bombe insecticide! Cette fois, c'est la fin! Mourir à cause d'un idiot!

128 L'idiot hésite: l'insecticide en aérosol, c'est facile à projeter dans le sac de couchage par  
129 le coin découpé. Et ça peut incommoder le serpent... Mais le danger, c'est que ça fait du bruit!  
130 Peut-être en appuyant doucement...

131 Les yeux de Manuel expriment à présent une rage intense. «Qu'est-ce qu'il veut? Il a une  
132 meilleure idée?» songe Douglas. L'espace d'une seconde, il lui vient à l'esprit de penser: «Je  
133 voudrais le voir à ma place!»

134 Mais il se reprend. Il pense qu'à la place du métis, lui, il aurait déjà bougé. Il faut du sang  
135 indien pour rester immobile durant des heures dans une telle situation. Voilà que le soleil  
136 commence à taper sur la tente... Que faire d'autre? Douglas approche le bec de la bombe du  
137 coin du sac entrouvert. De l'index, il appuie doucement sur le bouton à ressort.

138 Il y a un chuintement tel qu'il relève aussitôt le doigt! Et une abominable panique le saisit.  
139 Car du sac de couchage, vient de sortir un chuintement presque identique à celui de la bombe!  
140 Et le sac a bougé! Douglas est littéralement pétrifié. Il comprend, mais trop tard, que le

141 chuinement d'une bombe insecticide ressemble à s'y méprendre au sifflement d'un serpent  
142 en colère! L'animal va se croire attaqué!

143 Soudain, il croit voir par la bosse qui s'est dressée où est la tête de l'animal: à la hauteur  
144 de l'aisselle de Vargas! Pendant d'éternelles secondes, Douglas, à son tour, n'ose plus faire  
145 un mouvement. La bête est manifestement aux aguets! Le métis a fermé les yeux. Il s'attend  
146 à être mordu. Une minute passe. Soudain, la bosse retombe! Le serpent, à nouveau, ne bouge  
147 plus. Manuel rouvre les yeux. Il regarde Douglas.

148 «Que le diable l'emporte, pense l'Américain. Je sais bien que la bombe, c'était idiot. Mais  
149 qu'est-ce qu'il ferait, lui, s'il était à ma place? Qu'est-ce qu'il ferait, ce sacré métis qui trouve  
150 encore le moyen d'avoir l'air de me mépriser, alors que je me décarcasse pour essayer de le  
151 sauver?»

152 Les deux hommes ne peuvent prononcer un mot. Ils se regardent. La haine qu'ils  
153 éprouvent depuis des semaines l'un pour l'autre est comme immobile entre eux deux. Ils  
154 veulent se dire des choses et ne peuvent que se fixer d'un air exaspéré.

155 «Ah! oui, c'est bien le moment, pense Douglas, de me regarder comme s'il allait me  
156 manger! Qu'est-ce qu'il croit? Je fais ce que je peux!»

157 Quant à Manuel, il pense rageusement: «Sacré stupide ingénieur-je-sais-tout! Tu vas bien  
158 réussir à me faire mordre! Mais comment te faire comprendre la solution!» Soudain, Manuel  
159 a une idée. Levant les sourcils et baissant les yeux plusieurs fois de suite, il fait comprendre  
160 à l'Américain qu'il doit regarder sa main: celle qui est dehors, posée sur le tapis de sol de la  
161 tente. Sans que cette main bouge, Manuel parvient à remuer l'index.

162 «Qu'est-ce qu'il veut dire? se demande Douglas. Pourquoi remue-t-il son doigt? Il veut  
163 me faire comprendre quelque chose, mais quoi?»

164 Voilà maintenant que la main du métis bouge lentement, tout entière, mais seulement à  
165 partir du poignet, pour que le bras reste parfaitement immobile! Car la tête du fer-de-lance  
166 est toujours sous son aisselle. Il en sent le froid et les écailles. À la moindre contraction de  
167 l'épaule, il sera mordu en un quart de seconde.

168 Fasciné, cherchant à comprendre, Douglas voit que le doigt de Manuel essaie de tracer  
169 un signe. On dirait un dessin... ou une lettre. Il a l'air de tracer un rond et des petits traits  
170 tout autour... Qu'est-ce que ça peut être?

171 Douglas a une idée. Il fait signe à Manuel de l'attendre un instant. Il ressort de la tente  
172 à reculons. Manuel pense qu'il a enfin compris. Mais non! L'imbécile! Le voilà qui revient!  
173 Qu'est-ce qu'il tient à la main? Une boîte de café en poudre. Ce n'est pas vrai d'être aussi  
174 stupide? Qu'est-ce qu'il a compris? Qu'est-ce qu'il va encore inventer?

175 Soudain, Manuel à son tour comprend. Tout doucement, Douglas est en train de  
176 répandre uniformément le café en poudre près de sa main. «Ah bon! pense Manuel. Il est  
177 moins bête qu'il en a l'air. Il veut que je trace le dessin dans la poudre de café. Cela ne fera  
178 pas de bruit comme sur la toile. Bon, allons-y! Cette fois, si tu ne comprends pas...» Et Manuel,  
179 dans le café en poudre, dessine lentement un rond avec de petits traits tout autour.

180 Douglas contemple le signe tracé, prend un carnet dans sa poche et écrit: «Le soleil?»  
181 Les paupières du métis retombent plusieurs fois de suite: c'est bien ça.

182 Le soleil... Le soleil... Soudain, c'est l'illumination! Douglas, par signes, indique qu'il a  
183 compris! Il lève le doigt en l'air! Des paupières, le métis fait signe que c'est exact. Son regard  
184 exprime enfin le contentement. Ça fait un choc à Douglas. C'est la première fois, depuis des  
185 semaines, qu'il passe entre eux autre chose que de l'hostilité raciale. Et tout ça sans un mot!  
186 Douglas en a les larmes aux yeux. En ressortant de la tente à quatre pattes, il se traite  
187 d'imbécile. Comment n'y a-t-il pas pensé? C'est pourtant évident!

188 Précautionneusement, Douglas démonte la tente au-dessus de Manuel. Si la toile ou un  
189 piquet retombait brusquement, ce serait la fin. Au bout d'un moment, la toile, étalée, repose  
190 sur le métis. Douglas commence à la rouler, centimètre par centimètre. Il y a un passage

191 angoissant quand il redécouvre le visage de Manuel et qu'il arrive au renflement du serpent.  
 192 Les yeux du métis encouragent l'Américain. Peu à peu, comme on soulève délicatement une  
 193 peau, il réussit à enlever complètement la tente.

194 Manuel est maintenant exposé en plein soleil, dans son sac de couchage à l'horrible  
 195 renflement. C'est ce qu'il voulait. Il ferme les yeux pour éviter la brûlure. Douglas lui met  
 196 doucement sa casquette sur les yeux. Le soleil est déjà haut...

197 Il n'y a plus qu'à attendre. Douglas s'en veut de ne s'être pas souvenu que les serpents  
 198 ont le sang froid: la température de leur corps n'est pas constante comme la nôtre. Elle dépend  
 199 de la température extérieure. Un serpent ne peut pas tenir longtemps au soleil. Son corps  
 200 s'échauffe comme une barre de fer. C'est pourquoi il doit toujours se réfugier sous une pierre  
 201 ou dans un buisson. Forcément, la chaleur du soleil sur le sac de couchage va le faire sortir!  
 202 C'est ce que Manuel voulait lui faire comprendre depuis le début!

203 Douglas a pris son fusil. Cette fois, il l'a chargé avec de la chevrotine. Il ne tirera que quand  
 204 le serpent sera assez loin de Vargas. Voilà qu'il est dix heures... dix heures et demie...  
 205 Comment Manuel fait-il pour ne pas bouger d'un millimètre? On dirait une momie... Onze  
 206 heures moins vingt... bientôt moins quart...

207 Ça y est! Le sac de couchage a bougé! Fasciné, horrifié, Douglas voit le sac onduler  
 208 lentement sur Manuel figé. Puis, il voit très nettement la bosse que fait la tête de l'animal! Il  
 209 doit être énorme! La bosse avance vers le menton de Manuel. La tête va sortir... La voilà!  
 210 Douglas réprime un frisson de dégoût.

211 La vilaine tête ovale, bulbeuse et triangulaire s'avance lentement contre la joue du métis.  
 212 Cette tête est bien celle d'un fer-de-lance. Voilà le corps: brunâtre avec des écailles comme  
 213 une pomme de pin. Il n'en finit plus de sortir sous le menton de Manuel qui, les yeux sous  
 214 la casquette, ne bouge pas plus qu'un cadavre. «La saleté de bête, pense Douglas. Elle doit  
 215 faire plus d'un mètre!»

216 Douglas est immobile à quinze mètres, un genou par terre, le fusil braqué. Le serpent  
 217 est enfin sorti entièrement. Il fait bien plus d'un mètre. Douglas doit attendre qu'il s'éloigne  
 218 pour ne pas risquer de blesser Manuel. «Si j'attends trop longtemps, il va disparaître dans un  
 219 buisson!» Puis, il tire deux fois. Le serpent a explosé littéralement... il est coupé en trois  
 220 morceaux.

221 Il faudra très longtemps à Manuel pour se désankyloser. Il est resté plus de douze heures  
 222 immobile. «Au fond, demande-t-il à Douglas un peu plus tard en buvant son café, puisqu'il  
 223 s'enfuyait, tu pouvais le laisser partir. Pourquoi as-tu tiré, ingénieur? Parce que tu avais eu  
 224 peur?»

225 Quinze jours plus tard, racontant son histoire à un correspondant de presse américain,  
 226 Douglas conclut en disant: «Ce sang-mêlé me haïssait vraiment. Tous les métis nous  
 227 méprisent! La prochaine fois, je tire dans le sac de couchage.»

P. Bellemare et J. Antoine  
 Les aventuriers  
 Éditions Fayard



**ANNEXE IV**

**Extraits de l'article de Lise Ravary, «Israël : la réalité et l'illusion»,**

# À quoi servent les organisateurs textuels?

Lorsqu'on écrit un texte, on peut choisir de l'organiser de différentes façons; les organisateurs textuels mettent en évidence l'organisation que l'on a choisie.

2 Lis attentivement le texte [A] ci-dessous, extrait du récit de voyage «Israël: la réalité et l'illusion\*». Puis, lis les textes [B] et [C], qui sont des adaptations du texte [A]. Fais ensuite les activités proposées.

- [A] 1 «~~Toute ma vie~~, j'ai rêvé de voir Israël. [...]  
~~Quand l'avion s'est posé à l'aéroport Ben-Gourion~~, en banlieue de Tel-Aviv, j'ai eu l'impression d'atterrir en Irlande. Tout était si vert! [...]  
2 ~~Des le premier jour~~, il [mon guide israélien Oded Varkovitzky] m'a fait goûter au climat de schizophrénie dans lequel baignent les voyageurs en Israël. Nous avons passé un après-midi délicieux à explorer la vieille cité de Jaffa, le plus ancien port de mer au monde avec ses 5 000 ans d'histoire. [...]  
3 ~~Samedi matin~~, au sommet du mont Sion aux flancs couverts de romarin sauvage, Oded a parlé des centaines de frontières invisibles qui découpent tous les quartiers de la ville. [...]  
4 ~~Dimanche après-midi~~, nous sommes allés au marché arabe, au cœur de la vieille ville. [...]

- [B] 1 Dans mes rêves, j'ai préparé depuis longtemps mon voyage en Israël.  
2 En banlieue de Tel-Aviv, où l'avion s'est posé, j'ai eu l'impression d'atterrir en Irlande. Tout était si vert!  
3 À Jaffa, mon guide israélien, Oded Varkovitzky, et moi avons passé un après-midi délicieux à explorer la vieille cité, le plus ancien port de mer au monde avec ses 5 000 ans d'histoire.  
4 Au marché arabe, qui se trouve au cœur de la vieille ville, j'ai négocié le prix de l'ambre.  
5 Au sommet du mont Sion aux flancs couverts de romarin sauvage, Oded a parlé des centaines de frontières invisibles qui découpent tous les quartiers de la ville.

- [C] 1 Je vais commencer par raconter mon voyage en Israël.  
2 Premièrement, je suis arrivée à l'aéroport Ben-Gourion, en banlieue de Tel-Aviv. J'ai eu l'impression d'atterrir en Irlande. Tout était si vert!  
3 Deuxièmement, mon guide israélien, Oded Varkovitzky, m'a fait goûter au climat de schizophrénie dans lequel baignent les voyageurs en Israël. Nous avons passé un après-midi délicieux à explorer la vieille cité de Jaffa, le plus ancien port de mer au monde avec ses 5 000 ans d'histoire.  
4 Troisièmement, au sommet du mont Sion aux flancs couverts de romarin sauvage, Oded a parlé des centaines de frontières invisibles qui découpent tous les quartiers de la ville.  
5 Pour terminer, nous sommes allés au marché arabe, au cœur de la vieille ville.  
6 Comme vous avez pu le constater, j'ai eu la chance de visiter plusieurs des merveilles qu'offre cette cité où, malheureusement, les différents peuples n'arrivent plus à cohabiter.

\* Extraits tirés de l'article de Lise Ravary, «Israël: la réalité et l'illusion», *L'actualité*, 15 mai 1994, vol. 19, n° 8, p. 58 à 64.



**ANNEXE V**

**Texte; *Coqueluche et Marianne***

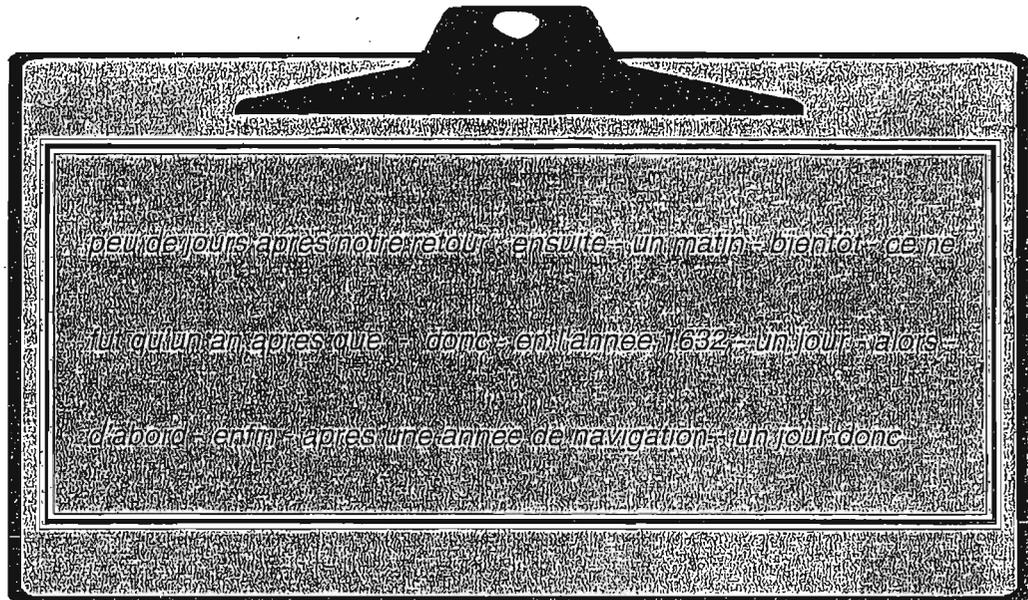


## Coqueluche et Marianne

Marianne se promenait en compagnie de son fidèle ami Coqueluche. Son chien tenait son surnom de ses tentatives d'imiter sa maîtresse lorsque celle-ci souffrait de ses vilaines quintes de toux. Marianne avait neuf ans; d'apparence frêle et délicate, elle avait un tempérament de feu. Elle portait une jolie robe à pois et un mignon petit bracelet au poignet droit. En tentant de contourner une grosse pierre, elle glissa et sa tête heurta un tronc d'arbre. Elle perdit conscience. Voyant qu'elle ne répondait pas à ses aboiements, Coqueluche l'agrippa et la tira sous un arbre. Il s'étendit sur elle dans l'espoir de lui communiquer sa chaleur, mais rien ne se produisit. Un ruisseau coulait tout près, il y plongea, fit quelques cabrioles acrobatiques, puis revint auprès de Marianne et s'ébroua au-dessus d'elle. La fraîcheur de l'eau eut raison du malaise de la jeune fille. Elle se redressa, se rendit compte de la situation et plaqua sur le museau de son compagnon le plus sonore des bécots. Sur le chemin du retour, on entendit soudain Coqueluche aux prises avec un accès de toux.

ANNEXE VI

Texte : *Extrait de Robinson Crusö*



Je suis né \_\_\_\_\_ dans la ville d'York, d'une bonne famille. Mon père, natif de Brême, fit son premier établissement à Hull, où il acquit beaucoup de biens dans le commerce; l'ayant \_\_\_\_\_ abandonné, il alla demeurer à York, où il épousa ma mère dont les parents s'appelaient Robinson. [...]

J'étais le troisième garçon de la famille, et n'ayant appris aucun métier, je commençai \_\_\_\_\_ à avoir force projets en tête. Mon père, qui était fort âgé, m'avait donné la meilleure éducation qu'il eût pu, soit en me dictant des leçons de sa propre bouche, soit en m'envoyant aux écoles publiques; il me destinait à l'école des lois, mais le désir d'aller sur mer me dominait uniquement. [...]

\_\_\_\_\_ il me fit venir dans sa chambre, où il était confiné par la goutte, et il me parla fortement sur mes projets. Il me demanda quelle raison j'avais, ou plutôt quelle était ma folie de vouloir quitter la maison paternelle et ma patrie où je pouvais avoir de l'appui, et où j'avais l'espérance d'arriver à la fortune par mon application, en menant une vie agréable et commode.

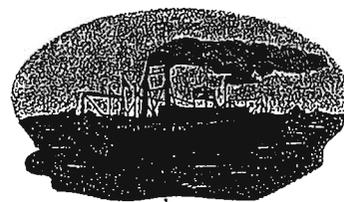
\_\_\_\_\_ il m'exhorta, dans les termes les plus pressants et les plus tendres, à ne point faire une étourderie de jeunesse. [...] Il me fit observer que je n'étais pas dans la nécessité d'aller chercher mon pain; qu'il ferait tout pour moi, et n'oublierait rien pour me mettre en possession de cet état de vie qu'il venait de me recommander; que si je n'étais pas content et heureux dans le monde, ce serait sans doute de ma propre faute ou ma destinée. [...]

*Je fus sincèrement touché d'un discours aussi tendre ; pouvais-je y être insensible? Je résolus \_\_\_\_\_ de ne plus penser à mes voyages, et de me conformer aux intentions de ma famille. Mais, hélas! Cette bonne disposition passa comme un éclair. [...] \_\_\_\_\_, alors que ma mère paraissait plus gaie qu'à l'ordinaire, je la pris à part. Je lui dis que ma passion pour voir le monde était insupportable, qu'elle me rendait incapable d'entreprendre quoi que ce fût avec assez de résolution pour réussir, et que mon père ferait mieux de me donner son consentement que de me forcer à partir malgré lui. Je la priai de faire réflexion que j'avais déjà 18 ans, et qu'il était trop tard pour entrer chez un marchand ou chez un procureur. [...] Ma mère se mit fort en colère, et me dit que ce serait peine perdue de solliciter mon père, puisqu'il connaissait trop bien mes véritables intérêts pour donner son consentement à une chose qui me serait si pernicieuse. [...]*

\_\_\_\_\_ je m'échappai.

\_\_\_\_\_ je m'enfuis et m'embarquai. Ma vie errante commença.

\_\_\_\_\_ je fis connaissance d'un brave capitaine et m'embarquai sur son vaisseau qui allait aux côtes d'Afrique, ou, suivant le langage ordinaire de matelots, pour un voyage de Guinée.



*J'éprouvai quelques inconvénients de ce voyage : \_\_\_\_\_ je fus toujours malade, et j'eus une fièvre ardente, causée par les chaleurs excessives du climat. Notre principal commerce se faisait sur une côte qui s'étend depuis le 15<sup>e</sup> degré de latitude septentrionale jusqu'à la ligne.*

\_\_\_\_\_ j'étais devenu marchand de Guinée, mais pour mon malheur, mon excellent ami le capitaine mourut \_\_\_\_\_

Extrait de **Robinson Crusoë**, Daniel de Foë



Quelques variantes sont possibles, certains organisateurs textuels étant plus « polyvalents » que d'autres dans leur emploi. L'important est qu'ils apportent au texte une véritable cohérence.

**ANNEXE VII**

**Textes produits par le sujet Gé**

Nom : GÉ                      Mesure : INITIALE                      Nombre de mots : 398  
**UNE FIN DE SEMAINE DE CHASSE QUI TOURNE MAL**

P1

Nous sommes le 1 Juillet 2005. Tony est petit, intelligent et aime la chasse et Bob lui est grand, musclé, stupide et lui aussi aime la chasse. Les deux ami se prépares pour

SITUATION INITIALE

P1

partir faire un safari de chasse durent une fin de semaine dans la brousse tropicale qui

P1

est situer dans la petite ville de Pasto en Colombie. Il parte à midi pour prend l'avion.

PO

Samedi matin Bob et Tony se prépares il charge leur s'arme et embarque dans leur Hummer et parte a la rechercher de proies. Tony roule sur quel que chose de pointu et cela couse une crevaison. Les deux sorte pour changer la roue.

P1

Quand soudain un regroupement de lion les poursuive. Ils

P1

rembarquent tout de suite dans leur véhicule. Sans regarde ou ils allaient, Tony roule de plus en vit il percuta un rocher et renversa ur le coté. Les deux chasseur son pris dans leur hummeur.

COMPLICATION

Bob panse à donner toute la nourriture qu'ils ont mais Tony n'est pas en n'acore avec car leur voiture est renversé sur le coté et que si ils leur donne leur nourriture nous mouron.

A

Tony épuisé il s'endormi et Bob décida de lancé de la nourriture aux lions. Les lions était

PO

encore la il ne voulait pas de leur nourriture végétarien. Une heure après Tony se leva et quand il vu toute leurs nourriture et que les lions était encor la il cru qu'il allait moire.

PO

PO

ACTIONS

Les deux amis discute durent un certain moment. Après une heure  
les deux amis décide

P1

P1

d'attendre la tombé de la nuit. La nuit est tombé et Après deux  
heures que le soleil est coucher et les loups son toujours la.

P1

Les deux amis ont passé une nuit horrible a tenté de dormir les  
loup son toujours la

P0

P1

après une fin de semaine il est rendu neuf heures et ils sont  
toujours la.

P0

Soudain un garde de chasse passe dans le parage et nous aperçoit  
dans notre véhicule. Le garde tir

P1

un cou de feu et fait fuir les lions. Il va tout suit les secourir.

RÉSOLUTION

SITUATION FINALE

P1

Une semaine plus tare les deux amis son encore traumatisé de leur  
fin de semaine de chasse. Tony ne feu plus jamais allé a la chasse  
mais bob lui il y retournerait.

Nom : GÉ

Mesure : INTERMÉDIAIRE Nombre de mots : 278

Un voyage de chasse presque mortelle

P1

SITUATION INITIALE

Tout débuta 1 novembre Tony un jeune homme âgé de 25 ans. Tony est une petite personne, intelligent et célibataire. Il est un grand amateur de chasse.

Il aime aussi volé avec son n'hydravion. Cette année il décide d'aller

PO

à la chasse en hydravion. Après 2 heures Tony est prêt a décollé. Tony est tellement presses de car il ni est pas allé depuis 3 ans. Il est si pressé de décollé qu'il oubli de regardé si tout est corètes. Tony na pas fait la moitié de son moteur commence a ralentir

P1

COMPLI  
CATION

Quand soudain il découvre que c'est deux réservoir son perse à deux endroits.

A

ACTIONS

Son moteur s'arrêt Tony tante de redémarré son moteur en le mettant sur la résèvre de gaz mais cela ne marches pas mais Tony

P1

ne se décourages pas il recommence encor et encor après 5 minute il réussi a redémarré les moteurs mais il ne pouvais pas atterrir sur la terre.

Son moteur coupas à nouveau mais cette fois la il ne réussi pas à les redémarré il tenta d'appelé de laide mais personne ne répondait dans la tour de control.

Tony désespèré décide d'atterrir sur la terre car le prochain chant est a 30 minutes d'ici et il ne n,aura pas assez de temps pour s'y

RÉSOLUTION

**A**  
rendre. Il atterrit dans une ferme l'impact a été si fatal qu'il  
**P1**  
s'est fracturé la bouche et la jambe le fermier appel tout de suit  
**PO**  
les ambulanciers il le sortit immédiatement de la et l'amena à  
l'hôpital.

SITUATION FINALE

**P1**  
Un an plus tard Tony est rétabli, il a remboursé le fermier et  
acheta un nouvel hydravion Tony partit pour de nouvelles  
aventures.

Nom : GÉ                      Mesure : finale                      Nombre de mots : 379  
**UNE SEMAINE D'ENFER CAUSÉ PAR UNE CIGARETTE**

SITUATION INITIALE	<p>P1</p> <p><u>Tout début le 4 décembre 2007</u>, Bob et Yves décident de d,eller auNounavik dans la régions de Kuujuak, situé aux 55<sup>e</sup> parallèle. Ils ont décidant d'y alleé pour chassé le caribous et l'ours polairs. Bob est une grande personne,il habite laval depuis qu'il est née, il est présentement marié et ila un garçon de dix ans. Yves est petit mais, musclé et il est célibataire. Les deux amis chassent depuis l'âge de dix ans .le seul moyen</p> <p style="text-align: right;">PO</p> <p>d'attendre leurs destiné est l'avion. <u>Lorsqu'ils arrivent au village</u> Bob et Yves s,achètent des manteaux de fourrure, des botte en peau de phoque ou de caribou, tout les deux ce sont louent une motoneiges et deux traîneaux pour acrocher à leurs motoneiges.Les deux</p> <p style="text-align: right;">P1</p> <p>hommes montent leurs motoneiges et parte a l,aventure. <u>Durant deux heures</u>, ils roulent sur des étendus blanches.</p>
COMPLI- CATION	<p>Ils s'arrêtent pour fair le plain de gaz. Bob allume une cigarette et fait le plin . Quand</p> <p style="text-align: center;">P1</p> <p><u>soudain</u> il échape sa cigarette dans le réservoir a gaz. Yves se lance sur Bob et La motoneige explose. L,explosion resnble a une aurores boréales. Leurs munision part dans tout les direction tous leurs strict nécessaire part en fumé.</p>
ACTIONS	<p style="text-align: center;">P1</p> <p><u>Après l'explosino</u>, l'autre motoneige est intact. Les deux amis décident de fairel'inventair de ce qu'il leurs reste. Ils leurs restent une arc, une tente, une machette, de l,eau, des castrol et de bars de chocolats. Yves tante de démarrer la motoneige mais elle n'a plus de gaz et les bidon de gaz était dans l'autre traîneau, Bob ne peut pas aidé son ami car, lorsqu'il la sauvé il lui a brisé le bras.</p>

P1

Après une heurs à rien fair, ils décide donc de partir à la marche mais le seul problème est qu'il sont à sept jours de march du prochain village

RÉSOLUTION

**P1**

Après six jours de marche, Yves eu l'idée de se servir du traîneau et de la tente pour se faire poussé par le vent. Le vent souffle a plus de deux-cent kilomètres à l'heure

**P1**

**P1**

en dix heures ilse sont rendu au village. Des gens sont tout de suit allé a leurs secourent.

**P1**

SITUATION FINALE

Deux anx après, Bob y est retourne avec son garçon et sa femme. Yves lui est marié et a un petit garçons de un ans.

**ANNEXE VIII**

**Textes produits par le sujet Va**

Nom : VA

Mesure : INITIALE

Nombre de mots : 430

### Un dangereux reportage

P1

Cette aventure ce passe le 15 mai 1969, dans la brousse tropicale de la Jamaïque.

P1

Il est 11 heures du soir et nos deux journalistes Brad et Lorenzo venus tout droit de Londres, se préparent à partir vers le campement de la tribue aborigène, qu'ils ont survolés en hélicoptère. Ils y feront un reportage, qu'aucun journalistes n'a aussés faire jusqu'a ce jour. Les journalistes courès dans la

P1

P1

brousse, car ils étaient en retard de 5 minute et le rituel commenssè à minuit pil et ils ne voulais rien menquer. Il fallait faire très attention à ne pas se faire voir, car sinon nul ne savais ce qu'ils leur s'arriveraient.

SITUATION INITIALE

Arriver au campement de la tribue, les deux journalistes ce cachient dans un arbre, qui ce trouvait à environ 20 mètres d'où ce passè le rituel. Ils étaiis stupéfiés de voir ce qui étaiis en train de ce dérouler sous leur yeux. Un homme étaiis mort et les autres hommes le fessaient druler sur un énorme feu. Il y avait plusieurs femmes, qui danssaient étrangement autour du feu et elles chantaient dans une langue étrangaire.

P1

Après une ving-remiretaine de minutes, elles s'araitèrent de chanter et de danser.

Elles ne fesaient que regarder l'homme ce faire sortir du feu.

P1

Deux minutes plus tard, d'autre hommes vient et un d'entre eux coupa un morceau de la cuisse du cadavre drûler.

P1

Les femmes ce remirent à dansser et à chanter tendis que les

COMPLICATION

hommes ce partageaient le morceau du cadavre.

Notre journaliste Lorenzo était dégouté et stupéfait. Brad ne faisait qu'écrire ce que Lorenzo lui racontait et ceci le troublait énormément.

P1

Vers une heure du matin, les deux anglais descendirent de l'arbre sans se faire remarquer. Sans le vouloir, Brad se coinça le pied dans une racine de l'arbre où ils étaient tout les deux. Une des femmes aperçut Brad et avertit les autres de la tribu.

ACTIONS

Brad eut la peur de sa vie ce jour là. Les hommes s'approchèrent de lui et ils se mirent tous à danser et à chanter en forme de cercle autour de lui. Ils chantaient la même air que les femmes chantaient toutaleur. Brad était certain qu'il allait se faire manger mais au contraire les hommes, ne faisait que l'encourager.

A

Il réussit à déprendre son pied puis partit en courant rejoindre son camarade qui ne s'avait même pas rendu compte que Brad, n'était plus avec lui. Les hommes de la tribu, ne l'ont pas retenue ni pourchasser.

RÉSOLUTION

A

Lorenzo pour taquiner Brad, disait tu as eu beaucoup de chance qu'ils est eu déjà mangés. Brad et Lorenzo, fit un des plus grands reportages D'Angleterre, des années 60.

SITUATION FINALE

Nom : VA                      Mesure :    **INTERMÉDIAIRE**    Nombre de mots : 540  
**UN PILOTE IVRE**

P1

Le 2 février 2004, John un jeune pilote, devait transporter un jeune couple canadien à Cuba pour leur noce.

SITUATION INITIALE

Le pilot qui avait des problème d'alcool était un peu ivre lorsqu'il est arrivé à l'aéroport

P1

vers huit heure du matin les chercher, mais à première vue il paraissait en pleine possession de ses moyens.

P1

Le couple s'instala dans l'avion et John mit émidiatement le moteur en route, mais sans faire bouger l'avion.

P1

Dix minutes plus tard, la demoiselle demanda a John si il allait bientôt décoller mais celui-ci roupillait dans son siège. Celle-ci le secoua un peu pour le réveiller et elle lui reposa la question, il se réveilla, mais ne lui répondi pas il ne fit que faire avancer l'avion pour se préparer au décollage. La dame ses rassie et s'attachat sans dire un mots. John fit décoller l'avion tout en s'achant qu'il était ivre. Les deux passagée avait un peu peur car le décollage fut très secouent.

P1

Après quelques minutes de vol, John somnolait et l'avion tournait toujours vers la droite où vers la gauche ce qui rendait un peu malade nos deux passagés terrifiés.

COMPLICATION

P1

John fini par devenir moin ivre au bout d'une heures ce qui fesais qu'il conduisait plus

P1

normalement. Vers onze heures, il vut que le tableau de bort indiquait qu'il ne restais plus du tout d'essence, car il n'avait pas

fait le plain à l'aéroport.

P1

Tout da coup, le moteur ses arrêté et l'avion se mit à piquer du nez d'une hauteur de quatre kilomètres, John eseillait de redraisser un peu l'avion mais sans résultat. Le couple affolé fessait leur prière sans s'avoir ou ils tomberaient.

PO

A

COMPLICATION (suite)

D'un coup sec, l'avion tombat par chance dans la mer. John, ouvri la porte en forcent de toute ses forces et prit le radeau de sauvetage puis remonta à la surface. Les deux autres se détachèrent et le suivient en nagent très vite pour reprendre de l'air.

Arrivé à la surface le couple demanda des explications et John du leur expliquer tout et le couple enragé avait bien l'intention de le poursuivrent pour cela meme s'ils en sont sortient vivant.

P1

Ver cinq heures du soir environ, ils virent une île mais le couren était bien trop fort et il les transporta dans l'océan.

P1

ACTIONS

Deux jours passère et les trois neufragés avait faint, soif et de plus ils avaient le mal de mer.

P1

RÉSOLUTION

Vers neuf heures du matin de la troisième journée, John leva sa tête pour regarder l'orison et il vut tout au loin un bateau. Il se mit debout en agitent les bras pour attirer leur attention et les deux autre en fient autent.

Fou de joie, de voir qu'ils avait du les remarquer puisque leur bateau se dirigeait ver le radeau de sauvetage.

Il les avait belle et bien vue et une foie sur le bateau, ils eurent le

droit a un bon repas et un grand pichet d'eau.

P1

SITUATION FINALE

De retour au Canada, une tonne de journalists les attendaient à la doine et le petit couple leur affirma qu'ils poursuivront John et qu'il ne reprendrait plus jamais l'avion de leur vie.

Pour John et bien ont lui a retiré son permi de voler et il se fait aider pour son problème d'alcoll.

Nom : VA

Mesure : FINALE

Nombre de mots : 457

## SECOUR ÉROIQUE

P1

À Kuujjuaq, le 19 janvier 1970.

SITUATION INITIALE

P1

Une jeune femme de 21 ans, Taquita, est portée disparue depuis 2 jours. Pitter, son ami de cœur âgé de 25 ans, est inquiet plus que jamais car il fait - 30 degrés à l'extérieur et qu'il ya une tempête qui fait rage.

Pris par l'engoisse, il prend de la nourriture, un couteau, une paire de bas de rechange qu'il enfouit dans son sac ados. Il avait averti qu'elque personne qu'il partait à sa

P1

recherche. Puis, il s'enffuit avec sa vieille motoneige qui faisait parfois défaut et il disparut dans la poudreries.

P1

Il roullait depuis déjà une bonne heure et heureusement pour lui, la tempête c'était calma un peu, mais sans laisser une seule trace de taquita. Pitter s'arraitait parfois, pour entendre un appel au secour et pour crier son nom au cas où qu'elle l'entendrerait crier.

P1

COMPLICATION

Il fessait un froid glacial et durant un instent, le jeune homme entendit poum! poum! poum! poum! et puis plus rien le moteur de sa motoneige était gellé.

Il esseyà de le réparer avec son couteau, mais celui-ci était complètement gellé. Il continua donc ses recherches à pied, en lessant sa vieille machine toute seule dans le froid.

ACTIONS

P1

Une heure plus tard, il était gellé car il n'avait pas de manteau de fourrure, mais

**P1**

tout d'un coup il vit au loin un petit point noir. Le jeune homme accellèra le pat et entendit des cris de secou,c'était la voie de sa belle.

Arrivé devant elle, il la sera dans ses bras pour la réconforter. Heureusement qu'elle avait un manteau de fourrure car elle serait morte de froid. Elle était très faible et avait la jambe droit fellée, car elle avait fait une chute sur le cottée droit avec sa motoneige.

**ACTIONS (suite)**

Pitter lui donna du café, qu'il avait apporté avec lui et du pain tartiné de beur. Il lui fit un petit bandage, avec la paire de bas qu'il avait apporté dans son sac.

La motoneige de Taquita était elle aussi foutue car le motteur était gellé. La jeune femme ne pouvent pas marchée, Pitter la prit sur son dos gellé et fatigué puis

**P1**

la transporta pendant quatre longues heures jusqu'à Kuujuuaq.

**P1****RÉSOLUTION**

Arrivé à la ville du départ les habitans acourrirent pour les aidés. Taquita fut conduite à l'hospital et pitter fut soigner pour des engellures aux mains et aux pieds.

**P1****SITUATION FINALE**

Deux jours plus tard, à leur sortie de l'hospital, Taquita lui affirma en riant qu'elle ne partirait plus en motoneige mais en trainaux à chiens et Pierre se mi à genoux devant elle et lui demanda de l'épousé puis celle-ci accepta.

**ANNEXE IX**

**Textes produits par le sujet Do**

Nom : DO    Mesure : INITIALE    Nombre de mots : 324  
**Un safarie en Algérie**

SITUATION INITIALE	<p><b>P1</b>  <u>Deux mars 2005</u> le gros Bob par a la chasse un en Alegérie. Ils part donque en jeep avec</p> <p style="text-align: right;"><b>P1</b></p> <p>Maxime le quide qui va l'aconpagner. <u>D'urent l'avenmidi</u> ils ne vois rien le clame plat qu'elle que petit souri et cest tout.</p> <p style="text-align: center;"><b>A</b></p>
COMPLICATION	<p><b>P1</b>  <u>Soudainement</u> Maxime le quide sécri merde bob lui dementde se qui se passe maxime luis répon que la jeep est en panne d'essence Bob luis dit mais qu'elle con tu fais tun'as maim pas fais le plien aven de partir. Le calme revenue Maxime prie la carte et dit il y a un village a vingt killom`tre dou on n'ais bob sexclama marchont.</p>
ACTIONS	<p>Ils prie des provisiont, un fussie de chasse, une tente, et ils comencent a marcer</p> <p><b>A</b>  Maxime et Bob desidère de picer a traver la forêt pour éviter de fair un détoure de</p> <p style="text-align: center;"><b>P1</b></p> <p>trois quillomètre <u>duren la première nuit</u> ils doremire dans leur tente</p> <p style="text-align: center;"><b>P1</b></p> <p><u>le matin suivent</u></p> <p style="text-align: center;"><b>P1</b></p> <p><u>ils repartir a six heure du matin</u> mais Maxime avais perdu leur bousole maxime fit la déduction daprais ou se levais le soleil pour trouverle nord. Il repartir donque ver le village.</p>

**P1**

A trois heures il arrive au village et il demande de l'huile mais personne ne lui en donne car il ne parle pas la même langue. Bob est découragé mais décide de continuer. Il avait l'idée qu'ils allaient échanger le fusil d'un des amis de Bob qui faisait de la contrebande contre un bidon d'essence. Il alla donc chez l'ami de Maxime Bob lui proposa de marcher

**PO**

Homer refusa de marcher mais pas. Il était nuit ils louèrent une chambre dans un petit hôtel.

RÉSOLUTION

**P1**

Le lendemain par hasard le vieil ami de Bob passa par là avec son jeep les voir et les amena à leur jeep et leur donna un bidon d'essence.

**P1**

SITUATION FINALE

Après leur aventure Bob n'aurait plus envie de voyage de chasse.

Nom : DO Mesure : INTERMÉDIAIRE Nombre de mots :  
303  
L,incident

SITUATION INITIALE	<p>P1</p> <p><u>Mars 2005</u> le gros Xavier d'écide de passer la fin de semaine dans son chalet. Il décolle</p> <p>P1</p> <p>de L/aval <u>vers midi</u> avec son cherokee il a un vole de deux heure a efecqueturer pour ariver a destination. Xavier est tres fatiquer et il est de nature calm et paresseuse il déside donque de dormir et de laisser conduire son ami.</p>
COMPLICATION	<p>P1</p> <p><u>Tout-ta-coup</u> xavier se réveille en sur-saut l'aile gauche de l'avion est en feux l'avion pique du ner il s'écrie merde ques-que tu a encor fait Maxime.</p> <p>P1</p> <p><u>Xavier esais de redrèsser l'avion pendent que Maxime lance un s.o.s</u> (midi-trente position exacte inconu proche du mont trenblen 2 kilomètre nord est) mais trops tard. l'avion sécrase dans une clairière paresemer d'arbre .</p>
ACTIONS	<p>P1</p> <p>Maxime est mort <u>quand l'impacte cest produie</u> .Le cherokee brule tout vaexploser</p> <p>P1</p> <p><u>d'un moment alotre</u>. Xavier apel alaide mais persone ne vien l'aider. Il sor péniblement de l'avion avec sa jenbe à moitier broyer.</p> <p>P1</p> <p><u>Il a juste le temps de s'éloigner du braisier</u> qu'il explose et projet des débrie dans tout les sense. Maxime se cache derière un arbre pour ne pas recevoir de débrie de l'avion.</p>

P1

RÉSOLUTION

Peu de temps il aperçoit une cabine téléphonique au loin Xavier n'a pas le choix si il tient à la vie il va devoir renfermer jusqu'à la cabine téléphonique elle est à environ 50 mètres. C'est long se raper les coudes et les genoux sur 50 mètres et en plus il devra le faire vite car il saigne beaucoup. Il commence à avancer péniblement après 10 mètres il saigne beaucoup. Il commence à avancer péniblement après 10 mètres il saigne de partout sa le

PO

brûle deux minutes plus tard il y arrive enfin et il appelle le 911.

P1

P1

SITUATION FINALE

Un mois plus tard à midi précise il reçoit un appel d'Ottawa Xavier va recevoir la médaille d'honneur pour son effort.

Nom : DO

Mesure : FINALE

Nombre de mots : 304

**Le grand-nord**

SITUATION INITIALE

P1

Début de l'hiver 2005. Simon un homme, en forme , d'une trentaine d'année ,calme ,qui travail à Montréal. Décide de prendre l'avion pour aller rejoindre sa famille dans le gran-

P1

nord. Il prend d'onque l'avion . Le vol est long il déside alors de dormir.

COMPLICATION

P1

Soudain Simon se réveil l'avion est entrain de piqué du nez tout le monde cri Simon lui reste calme et satache au lieu de crier. L'avion s'écrase dans un lac.

PO

Simon ce laive ausitau prend un canau de sauvetage, sont mantau et sord de l'avion qui

P1

senfonce dans l'eau au moment maim ou il sort .Il est le seul survivent il y a des débrient partou .

ACTIONS

Dehor il fait tres frois. Le lac est tout petit. Doue il est il voit la berge elle est a environ a 200 mètre. La glasse nes pas asser épaisse a cette période de l'anner pour se rend sur les berge apier. Simon doua rester dans le canaux pour ne pa ce noiller. Simon a tres frois. Il regarde alentour de lui. sapersoi que la soute a bagage cest

ouverte a l'impacte il s'etir et atrape une valise il prend tout les chandail les enfile. Le survivant prend aussi

P1

une toile qu'illi étal sur le canaux il passe la nuit insie.

P1

RÉSOLUTION

Le lendemin matin il voit de la fumer sur le bor du lac. IL rassemble tout les déchet qui son proche de lui il les brule afin de faire de la fumer. La fumer pique la curiositer de

P1

Yuk ,il prend aussitau cest lunet d'aproche et apersoï un homme dans son canaux .Il par

P1

P1

aussitau avec son atelage de chein ,avertire les autoriter local .Une heure après un n'elicoptaire vien le chercher

P1

SITUATION FINALE

Aprè sètre fait hélicopter et traiter pour ipotermi a l'hospital. Il va finalement voir sa femme et ,ces enfant .