

Université de Montréal

Cohésion et cohérence dans l'écriture
d'un récit interactif
à l'ordinateur

par

Carol Beaupré

Département d'études en éducation
et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation



Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation

Mars 1991

© Carol Beaupré, 1991



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Cohésion et cohérence dans l'écriture d'un récit
interactif à l'ordinateur

présentée par:

Carol Beaupré

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Thèse acceptée le:

SOMMAIRE

L'apprentissage de la langue écrite est un processus complexe qui implique l'utilisation d'un ensemble d'opérations pour arriver à écrire un texte cohérent. La révision fait partie de ce processus, et des recherches ont démontré que le scripteur effectue peu de révision, car l'insertion de nouvelles informations ou des corrections du texte l'obligent à une réécriture. L'utilisation du traitement de texte pourrait peut-être faciliter la révision. La présente recherche tente de répondre à deux questions:

1. Quelles révisions l'élève fait-il:

- a) spontanément en écrivant son texte à l'ordinateur?
- b) à l'aide de grilles, une fois la première version de son texte terminée?

2. Les révisions exécutées touchent-elles la cohésion et la cohérence? Si oui, en quoi?

Pour répondre à ces deux questions, nous avons retenu trois équipes de deux élèves: une équipe forte, une équipe moyenne et une équipe faible en français; ces élèves étaient inscrits au cours de français optionnel. Nous avons retenu l'écriture d'un récit interactif à l'aide d'un micro-ordinateur comme production. L'expérience s'est échelonnée sur une période approximative de 15 séances et a été répartie en deux étapes. Durant la première étape, la phase exploratoire, qui a duré cinq périodes, les élèves ont pu apprendre le fonctionnement du logiciel, lire des récits interactifs, faire

un retour sur le discours narratif et rédiger un court récit. Les élèves ne disposaient pas de grille de révision au cours de cette période d'écriture. Durant la deuxième étape, la phase expérimentale, les élèves devaient écrire un jeu d'aventure (récit interactif) comportant au moins 21 embranchements. Cette situation d'écriture a duré douze périodes, et les élèves disposaient de grilles de révision. Les brouillons rédigés par les équipes, l'enregistrement magnétoscopique des séances d'écriture et les grilles de révision ont servi à la vérification du travail des équipes au cours des différentes étapes du projet.

L'analyse des données permet de dégager certains traits de rapprochement et de différenciation du fonctionnement des équipes. Ainsi, les corrections de surface retiennent l'attention de toutes les équipes tandis que la grille d'accompagnement a été jugée utile par deux équipes et jugée complètement inutile par une autre. La liste de vérifications a permis à toutes les équipes d'améliorer les textes; cette grille doit cependant être utilisée judicieusement. Les modifications ont affecté la cohésion, et la règle de progression a particulièrement retenu l'attention des scripteurs. Différents aspects ont affecté la cohérence, particulièrement la ponctuation. Enfin le traitement de texte semble être perçu par les élèves comme un outil d'écriture facilitant l'apprentissage du français écrit et une source de motivation.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xii
1.0. Problématique: la situation du français écrit	1
2.0. Les fondements théoriques	6
2.1. Les recherches concernant le processus d'écriture	7
2.2. La révision de texte	20
2.3. L'écriture d'un récit	42
2.3.1. La logique des actions	42
2.3.2. La cohésion et la cohérence	55
A) La cohésion	55
B) La cohérence	64
2.3.3. Les éléments pragmatiques	76
3.0. Méthodologie et déroulement de l'expérience	87
a. Le traitement	89
3.1. Les sujets de l'étude	89
3.2. Le discours retenu	94

3.3. Le cadre expérimental	102
A. La phase exploratoire	102
B. La phase expérimentale	105
3.4. Les instruments	108
3.4.1. Le logiciel utilisé	108
3.4.2. Les grilles de révision	110
3.4.3. Les instruments de cueillette des données	110
A. Les élèves	111
1. Les enregistrements magnétoscopiques	111
2. Les entrevues et les questionnaires	112
3. Les productions	112
B. Le correcteur externe	113
C. Les lecteurs	114
D. L'enseignant	114
E. Le chercheur	114
b. Le déroulement de l'expérience	117
A. La phase exploratoire	117
B. La phase expérimentale	122

4.0. Présentation et analyse des résultats	127
4.1. Présentation des données	130
A. Équipe 1:	133
Informations générales	133
4.1.1. Premier état	134
4.1.2. Après la grille d'accompagnement	136
4.1.3. Après la liste de vérifications	137
B. Équipe 2:	141
Informations générales	141
4.1.1. Premier état	142
4.1.2. Après la grille d'accompagnement	143
4.1.3. Après la liste de vérifications	144
C. Équipe 3:	146
Informations générales	146
4.1.1. Premier état	146
4.1.2. Après la grille d'accompagnement	148
4.1.3. Après la liste de vérifications	150
4.2. Analyse des données	153
4.2.1. La cohésion	153
A. Équipe 1	154
B. Équipe 2	162
C. Équipe 3	168

4.2.2. La cohérence	174
A. Équipe 1	174
B. Équipe 2	181
C. Équipe 3	188
4.3. Synthèse des données recueillies auprès des trois équipes	194
4.3.1. Les corrections de surface et les corrections profondes	195
4.3.1.1. Avant la grille d'accompagnement	195
4.3.1.2. Après la grille d'accompagnement	196
4.3.1.3. Après la liste de vérifications	197
4.3.2. La cohésion	208
4.3.2.1. Avant la grille d'accompagnement	208
4.3.2.2. Après la grille d'accompagnement	209
4.3.2.3. Après la liste de vérifications	210
4.3.3. La cohérence	213
4.3.3.1. Avant la grille d'accompagnement	213
4.3.3.2. Après la grille d'accompagnement	218
4.3.3.3. Après la liste de vérifications	219
5.0. Conclusion	222
5.1. Les corrections de surface et les corrections profondes	223
5.2. La cohésion	225

5.3. La cohérence	226
5.4. Autres constatations et perspectives	227
Bibliographie	232
Annexes	252
Annexe 1: Un conte à votre façon	253
Annexe 2: Le jeu d'aventure, cahier de l'enseignant	256
Annexe 3: Le jeu d'aventure, cahier de l'élève	279
Annexe 4: Cahier de correction	295
Annexe 5: Sujets d'écriture	322
Annexe 6: Questionnaire d'appréciation	324
Annexe 7: Le récit d'aventure "Ohio Smith"	327
Annexe 8: Informations générales	329
Annexe 9: Questionnaire des élèves au cours de l'expérience	333
Annexe 10: Questionnaire des élèves après l'expérience	335
Annexe 11: Questions orales de l'enseignant	337
Annexe 12: Questionnaire des entrevues avec l'enseignant	339
Annexe 13: Journal de bord	341
Annexe 14: Transcription et transformations discursives, équipe 1, équipe 2, équipe 3	367
Annexe 15: Menu et sous-menu de "Héros"	381
Annexe 16: Jeux d'aventure: équipe 1, équipe 2, équipe 3	387
Annexe 17: Équipe 2, structuration et progression	428
Annexe 18: Équipe 1, structuration et progression	433
REMERCIEMENTS	442

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I: Éléments pragmatiques	83
Tableau II: Grille des corrections de surface, PIÈGE	139
Tableau III: Grille des corrections profondes, PIÈGE	140
Tableau IV: Grille des corrections de surface, BLEU ET NOIR	145
Tableau V: Grille des corrections profondes, BLEU ET NOIR	145
Tableau VI: Grille des corrections de surface, LA MAISON HANTÉE	151
Tableau VII: Grille des corrections profondes, LA MAISON HANTÉE	152
Tableau VIII: Règles de cohésion, PIÈGE	161
Tableau IX: Règles de cohésion, BLEU ET NOIR	167
Tableau X: Règles de cohésion, LA MAISON HANTÉE	173
Tableau XI: Règles de cohérence, PIÈGE	178
Tableau XII: Règles de cohérence, BLEU ET NOIR	186
Tableau XIII: Règles de cohérence, LA MAISON HANTÉE	191
Tableau XIV: Équipes 1-2-3, grille des corrections, avant la grille d'accompagnement	195
Tableau XV: Équipes 1-2-3, grille des corrections, après la grille d'accompagnement	197
Tableau XVI: Équipes 1-2-3, grille des corrections, après la liste de vérifications	198
Tableau XVII: Équipes 1-2-3, grille des corrections	199
Tableau XVIII: Règles de cohésion, avant la grille d'accompagnement	209

Tableau XIX: Règles de cohésion, après la grille d'accompagnement	210
Tableau XX: Règles de cohésion, après la liste de vérifications	210
Tableau XXI: Équipes 1-2-3, règles de cohésion	211
Tableau XXII: Règles de cohérence, avant la grille d'accompagnement	217
Tableau XXIII: Règles de cohérence, après la grille d'accompagnement	218
Tableau XXIV: Règles de cohérence, après la liste de vérifications	219
Tableau XXV: Équipes 1-2-3, règles de cohérence	220

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Processus rédactionnel	12
Figure 2: Structure arborescente de PIÈGE	156
Figure 3: Structure arborescente de BLEU ET NOIR	163
Figure 4: Structure arborescente de LA MAISON HANTÉE	169

1.0. La problématique

1. Problématique.

Dans la société, lorsqu'on veut vérifier la qualité de l'éducation, l'un des premiers indicateurs qui se présente à l'esprit est la qualité de l'apprentissage de la langue vernaculaire des jeunes éduqués. La société accorde en effet une importance primordiale à la qualité de la langue dans les écoles, et ce, du primaire à l'université. Un des aspects du français intéresse particulièrement le grand public: la maîtrise de l'orthographe. Comme le mentionnent Labelle et Trudeau (1974), les personnes hors du système scolaire ont de la difficulté à se retrouver à l'intérieur de ce dédale de voies, de programmes et de méthodes; elles se tournent alors vers la seule chose qu'elles sont sûres de connaître: la faute d'orthographe. Cette situation n'est pas unique au Québec; ce problème de la maîtrise de la langue écrite a pris une telle ampleur dans notre monde contemporain que l'on parle maintenant de crise des langues.

L'apprentissage de la langue écrite semble en effet créer des problèmes dans la plupart des pays industrialisés et les causes invoquées pour expliquer cet effritement gravitent autour de trois axes: la démocratisation de l'enseignement, l'envahissement des médias électroniques et un enseignement de mauvaise qualité. (Ruiz, 1985)

En plus des problèmes orthographiques, certaines enquêtes (Gouvernement du Québec, 1986a; Ouellet, 1985a;

National Commission on Excellence in Education, 1983; National Assessment of Educational Progress, 1980) ont démontré que les élèves éprouvent des difficultés à établir des liens entre les phrases d'un paragraphe et entre les différentes parties du texte. Bien que la faute d'orthographe nuise à la compréhension d'un texte, les erreurs commises en ce qui concerne sa structuration interne et son fonctionnement externe peuvent altérer le message et produire un non-texte. C'est pour cette raison que l'apprentissage de la langue écrite doit se situer dans une perspective élargie; la communication écrite englobant aussi bien l'utilisation correcte du code grammatical et orthographique que la transcription ou le codage du message.

Au Québec, plusieurs enquêtes ont tenté de dégager un portrait de la qualité du français écrit des élèves québécois (Simard et Côté, 1984; Bibeau, 1975). L'enquête de Bibeau (1975) fut menée auprès de 2 385 élèves et elle nous révèle que la moyenne des fautes est de 13,2 par copie, ce qui représente une faute à tous les 19 mots. Les fautes d'orthographe d'usage comptent pour 19,2 % des erreurs rencontrées et les fautes de morpho-syntaxe regroupent 20 % des erreurs dans les copies analysées. Cette enquête permet d'identifier les principales carences de l'école secondaire dans l'apprentissage des mécanismes d'écriture par les élèves. Bureau (1984) nous fait cependant remarquer que cette enquête n'a pas tenu compte de l'organisation logique du texte, la construction du paragraphe entre autres, et qu'une telle

analyse conduirait sans doute à des conclusions et des répartitions plus complètes.

Bureau (1985) a mené une enquête dans cinq écoles secondaires en 1975; les élèves pouvaient écrire sur un sujet de leur choix et ils disposaient d'une heure pour écrire ce texte. Cette enquête a démontré que les élèves du second cycle font en moyenne 33,2 erreurs par copie, soit environ 17 erreurs par page composée. En vérifiant le pourcentage d'erreurs de chaque catégorie, on se rend compte qu'il y a concentration des erreurs en grammaire et en orthographe, ces deux catégories recueillant 74,5 % des erreurs. Cette enquête permet aussi de constater que 8,9 % des erreurs relevées concernent la syntaxe de la phrase. Cette enquête ne vérifie pas les relations existant entre les phrases et les paragraphes.

Au mois de mai 1984, la Direction générale de l'évaluation du ministère de l'Éducation administrait un test de production écrite destiné aux élèves de deuxième secondaire; 3 200 élèves ont subi l'épreuve, et de ce nombre, 425 copies ont été choisies au hasard. Le test proposait à l'élève l'écriture d'un récit; cette enquête a démontré que 58 % des élèves sont capables de tenir compte du fonctionnement du discours narratif et d'organiser leur texte en paragraphes (Ouellet, 1985b). Cette enquête confirmait les données recueillies par Bureau (1985) dix ans auparavant et confirmait aussi le fait que les fautes d'orthographe

grammaticale constituent la difficulté majeure des élèves. Il faut aussi souligner le fait suivant: même s'il n'y a pas eu dans cette enquête une analyse très poussée du degré de cohérence entre les différentes parties du texte, la syntaxe est vue comme déficiente, et 27 % des élèves font rarement des liens entre les phrases de leur récit (Ouellet, 1985a).

Au mois de mai 1986, le ministère de l'Éducation proposait une épreuve ministérielle de français écrit pour les élèves de cinquième secondaire. Cette épreuve proposait à l'élève l'écriture d'un discours argumentatif. Les résultats obtenus démontrent que sur les 54 800 élèves qui ont écrit le discours demandé, 49,8 % des élèves ont atteint le seuil de réussite fixé à 60 %. Si on analyse le résultat obtenu d'après les critères retenus, nous constatons que 37,1 % ont eu de la difficulté à employer correctement les mots ou les locutions qui témoignent de l'articulation de leurs idées.

Suite aux résultats de ces différentes enquêtes, nous avons assisté à l'apparition d'une panoplie de mesures correctrices; mentionnons entre autres, l'implantation d'un programme de français (Gouvernement du Québec, 1981) proposant un processus d'apprentissage comportant trois volets: la pratique, l'objectivation de la pratique et l'acquisition de connaissances. L'objectivation de la pratique est l'observation, l'analyse ou l'évaluation que l'élève fait de ses actes de communication. Un document de consultation (Gouvernement du Québec, 1990) considère que "la révision est

essentiellement une activité d'objectivation dans laquelle l'élève doit devenir progressivement autonome."

Les recherches en didactique de l'écriture ont aussi permis de mettre en lumière l'importance de la révision dans le processus d'écriture. La capacité de réviser son texte est essentielle pour que l'élève développe son habileté à écrire. C'est en relisant et en modifiant son texte que l'élève apprend à rendre son texte de plus en plus fidèle à sa pensée et de plus en plus compréhensible (Gouvernement du Québec, 1990). La recherche montre aussi que la révision ne se fait pas tout seul; le scripteur a besoin d'aide; il faut donc proposer à l'élève des démarches, des stratégies de révision. Il faut aussi mettre à la disposition de l'élève des outils facilitant la révision. Les grilles d'objectivation peuvent être considérées comme des aides à la révision en proposant au scripteur des critères de correction de la production écrite. L'utilisation de ces grilles permet d'outiller le lecteur-scripteur dans cette opération du processus d'écriture; la révision s'exerce sur différents aspects de la production écrite.

Lors de la révision de son texte, le scripteur doit corriger les lacunes qui relèvent de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, il doit aussi assurer à son texte une cohésion interne. Cette cohésion interne sera assurée par l'enchaînement des phrases, chaque nouvelle phrase contribuant au développement du thème dans son ensemble; les

règles de relation, de répétition et de progression permettront alors la cohésion. Cette cohésion sera aussi assurée par l'utilisation de certains moyens cohésifs grammaticaux: les pronoms, les adjectifs et certains adverbes entre autres. Ces différents moyens de cohésion contribuent à la constitution textuelle et à la connexité entre des contenus propositionnels.

La tâche du scripteur n'est cependant pas encore terminée; il doit s'assurer que son texte sera compris par l'auditoire auquel il s'adresse. Il doit alors assurer à son texte une cohérence. Le scripteur devra se référer à la situation dans laquelle l'énoncé est produit (contexte). Dans un récit, par exemple, le scripteur devra tenir compte de différents éléments relevant de la superstructure textuelle: le rôle du personnage-héros, le sujet du récit et le rapport prédicat initial/final. Tel qu'il a été mentionné par Charolles (1988), la plupart des auteurs associent cohérence et intelligibilité dans un contexte de communication; la cohérence est aussi un principe d'interprétation.

Malheureusement, le peu de temps mis à sa disposition ou la difficulté de la tâche pourraient décourager le scripteur qui aurait à apporter des modifications majeures à son texte. Souvent, ce dernier décidera de corriger les erreurs de surface (erreurs orthographiques) et de ne pas retoucher à la structure de son texte. L'apparition d'un nouveau médium de communication dans les écoles, le micro-ordinateur, nous permet de supposer que ce dernier sera un outil facilitateur. Le traitement de

texte permet à l'élève d'effectuer des changements à son texte sans qu'il soit obligé de réécrire ce qui demeure inchangé. Le traitement de texte vient faciliter la phase réursive du processus d'écriture. Cette utilisation du micro-ordinateur pourra s'avérer bénéfique lorsque l'on aborde le problème de l'apprentissage de la langue écrite, aussi bien lorsque l'on parle de correction orthographique que lorsque l'on aborde l'aspect fondamental de l'écriture: la clarté et la cohérence de la production. L'avantage d'un traitement de texte est qu'il permet d'effectuer facilement des opérations qui sont longues et fastidieuses lors de la rédaction d'un texte. La recherche montre cependant que le traitement de texte ne permet pas à lui seul l'intégration de la révision dans le processus d'écriture. Cette révision n'est pas automatique, il faut l'encourager par un contexte pédagogique approprié. Le scripteur a besoin d'aide, d'où l'importance des grilles d'objectivation.

Ce sont ces différents éléments, principalement la difficulté de l'apprentissage de l'écriture, l'importance de la révision qui nous portent à nous demander si l'écriture d'un texte à l'aide d'un micro-ordinateur, nouveau moyen de communication, appuyée par une démarche structurée, contribuerait à aider le scripteur à donner plus de cohésion et de cohérence à son texte.

Dans cette étude, nous tenterons de répondre à deux

questions:

1. Quelles révisions l'élève fait-il:

- a) spontanément en écrivant son texte à l'ordinateur?
- b) à l'aide de grilles, une fois la première version de son texte terminée?

Le logiciel offre au jeune scripteur certaines possibilités de révision: corrections de surface (orthographe d'usage et orthographe grammaticale) et corrections profondes (ordre des paragraphes, ajout d'éléments).

2. Les révisions exécutées touchent-elles la cohésion et la cohérence? Si oui, en quoi?

Les fondements théoriques du chapitre suivant indiqueront vers quelle direction s'acheminent présentement les recherches concernant le processus d'écriture et la révision. La dernière partie des fondements théoriques portera sur la logique des actions, sur les concepts de cohésion et de cohérence et sur les éléments pragmatiques qui jouent un rôle prépondérant dans l'élaboration d'un récit.

2.0. Les fondements théoriques

2. Les fondements théoriques

Les fondements théoriques de notre étude porteront sur différents aspects, chacun de ces aspects focalisant une particularité de l'écriture d'un récit. La première section porte sur les différentes théories ou approches concernant le processus d'écriture au cours des dernières années. La seconde section concerne particulièrement une des parties du processus d'écriture; il s'agit de la révision de l'écrit par l'élève dans le processus de production. Et parce que certains aspects jouent un rôle important lors de la rédaction d'un récit, la logique des actions, la cohésion, la cohérence et les éléments pragmatiques retiendront ensuite notre attention.

2.1. Recherches concernant le processus d'écriture

Après avoir examiné comment le processus rédactionnel est envisagé depuis les dernières années, nous nous attarderons au processus d'écriture préconisé par deux chercheurs: Flower et Hayes. Enfin, nous examinerons une des parties de ce processus qui nous intéresse: l'organisation du texte.

L'écriture d'un texte a longtemps été vue comme l'apprentissage des règles orthographiques, de la grammaire, de la stylistique et la lecture des auteurs classiques (Alain, 1965; Courault, 1956).

Cette conception de l'apprentissage de l'écriture à partir de la référence littéraire servira à tous les défenseurs officiels ou officieux du "bon français", du "bien écrire". Pour illustrer leurs propos, ils utilisent les modèles de style des écrivains (Bellenger, 1981).

Cette conception de l'apprentissage des mécanismes d'écriture sera cependant de plus en plus remise en question par l'apparition d'une approche centrée sur les opérations accomplies par le sujet écrivant beaucoup plus que sur le produit fini. Cette nouvelle approche du processus est cependant américaine (Charolles, 1986). Emig (1971) est d'ailleurs considérée par plusieurs chercheurs comme celle qui la première a exploré cette nouvelle dimension qu'est le processus d'écriture en le décomposant en trois opérations: "prewriting, writing, rewriting." Son travail est alors perçu comme effectuant une nette coupure avec la recherche traditionnelle (Haas, 1987a).

Buxton (1971) présente d'ailleurs la recherche effectuée par Emig en ces termes:

This report describes an expedition into new territory, an investigation of the writing process. This is an area hitherto almost untouched by researchers in written composition who by and large have focused their attention upon the written product.
(Buxton, 1971, p.V)

Emig (1971) examina comment huit élèves de douzième année s'y prenaient pour composer. Pour réaliser son projet, elle observa les actions posées lors de la composition et elle enregistra les principaux commentaires émis à ce moment. Certaines de ses conclusions sont intéressantes:

Most of the criteria by which students' school-sponsored writing is evaluated concerns the accidents rather than the essences of discourse -that is, spelling, punctuation, penmanship, and length rather than thematic development, rhetorical and syntactic sophistication, and fulfillment of intent.
(Emig, 1971, p.93)

Emig (1971) apporte les précisions suivantes:

At the other end of the process, revision is lost, not only because it is too narrowly defined but because, again, no time is provided for any major reformulation or reconceptualization. (p.99)

Suite à la recherche d'Emig, il y eut une série de recherches qui tentèrent de démontrer comment l'élève s'y prenait pour écrire. Parmi ces recherches, il faut mentionner le travail fait par Murray (1978) pour qui l'écriture est un travail de réécriture. Ce travail de réécriture fait d'ailleurs la différence entre l'amateur et le professionnel. Murray conçoit le processus d'écriture sous trois aspects essentiels: la prévision, la vision et la révision. Ce dernier considère cependant que le processus d'écriture est trop exploratoire et expérimental pour le cloisonner dans une définition rigide. Nous reviendrons d'ailleurs à cet auteur lorsque nous

aborderons le problème de la révision. Nous notons cependant que dans le processus d'écriture une partie semble sous-utilisée par manque de temps ou d'aptitude; il s'agit de la réécriture du texte:

And yet rewriting is one of the writing skills least researched, least examined, least understood, and -usually- least taught. The vast majority of students, even those who take writing courses, get away with first-draft copy. They are never introduced to the opportunities of serious revision. (Murray, 1978, p.85)

Graves (1983) énonce quelques principes pouvant guider l'enseignant dans sa tâche. Un conseil donné nous semble particulièrement pertinent: il s'agit de la publication des écrits. Écrire est un acte public et nous devons communiquer à des récepteurs. La publication des écrits est aussi une des premières conditions pour déclencher le processus de révision. L'enseignant n'est plus le seul lecteur; les camarades de classe deviennent un auditoire pour leurs écrits.

Enfin, il ajoute que le fait de divulguer l'écrit à un public stimule grandement les élèves à apporter plus de soin à la présentation du produit fini. Le fait de publier est aussi important pour tous les élèves et ne doit pas seulement être réservé à l'élite; tous doivent avoir l'occasion de communiquer leur travail aux autres.

Si nous regardons de plus près l'évolution des

recherches sur l'apprentissage de l'écriture, nous nous rendons compte qu'il y eut l'apparition d'une nouvelle façon de concevoir l'écriture et que les travaux effectués par Emig (1971) ont ouvert la porte à de nombreuses études qui ne regardent plus seulement le produit fini, mais qui s'attardent à tout le processus, comment on s'y prend pour écrire. Nous assistons de nos jours à l'émergence d'une approche centrée sur les opérations accomplies par le sujet écrivant (Charolles, 1986).

Parmi les différents modèles du processus rédactionnel mis de l'avant pour une pédagogie de l'écriture, le modèle de Flower et Hayes (1981) offre une synthèse des données recueillies dans les recherches antérieures; pour ces deux chercheurs écrire est beaucoup plus une affaire de processus qu'un produit fini. Ils nous proposent le processus que l'on trouve à la figure 1.

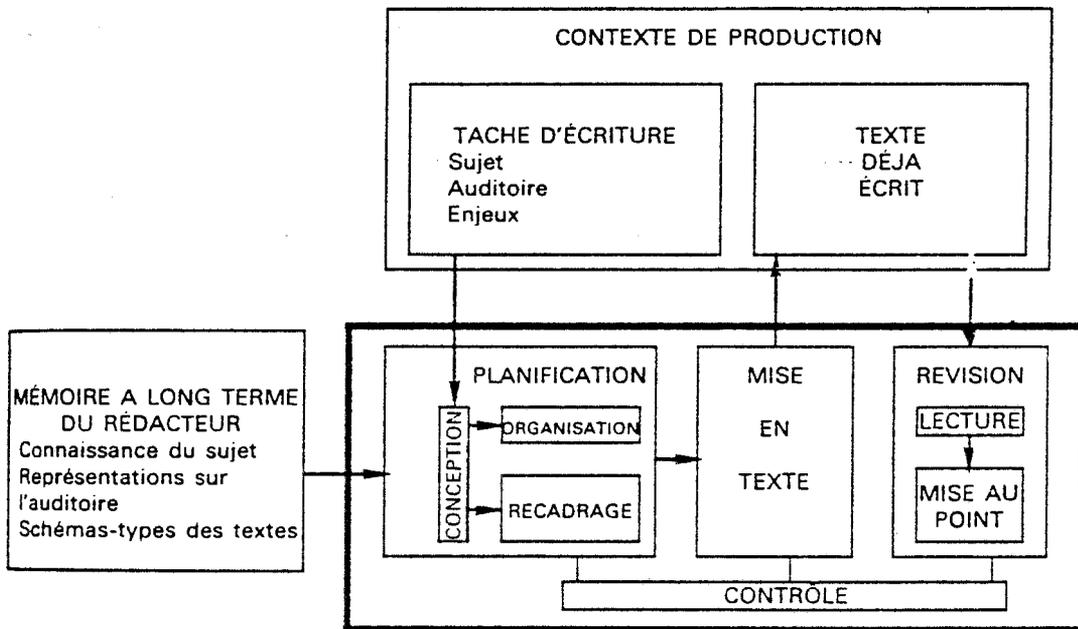


Figure 1. Processus rédactionnel

(D'après Flower et Hayes, 1981)

Ce schéma contient toutes les composantes qui interviennent lors d'une activité d'écriture. La partie plus foncée concerne l'activité d'écriture elle-même. Nous retrouvons dans ce schéma les diverses opérations intervenant dans la rédaction d'un texte. Ces opérations ne sont pas chronologiques et ne se déroulent pas dans un ordre linéaire; elles sont récursives, elles peuvent se renouveler de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture (Beauregard, 1989; Fortier et Préfontaine, 1989; Huel et Richer, 1988; Garcia-Debanc, 1986). Il y a donc trois principaux éléments qui interagissent: le contexte de production, la mémoire à long terme du rédacteur et le processus d'écriture lui-même.

Lorsque nous abordons le processus d'écriture, nous retrouvons encore une fois trois éléments: la planification, la mise en texte et la révision. Chacune de ces opérations est récursive et peut être très différente d'un individu à l'autre; un contrôle permet l'enchaînement:

The Monitor is the executive of the writing process that determines when to switch from one writing process to another, for example, when one has generated enough ideas and is ready to write.

(Hayes et Flower, 1983, p.209)

Le modèle de Hayes et Flower assure une grande flexibilité aux différentes composantes du processus d'écriture, et nous retrouvons mis en valeur différents éléments du processus d'écriture dont l'un qui retient particulièrement notre attention: la révision. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point un peu plus loin.

Hayes et Flower (1983) abordent les deux principales méthodes utilisées pour étudier l'écriture: la méthode "input-output" et la méthode "process-tracing". La méthode "input-output" enferme le scripteur dans une chambre close et n'observe pas ce qui peut se passer dans cette chambre; ce qui compte, c'est le produit final exclusivement; nous avons donc un regard sommatif sur le travail effectué.

La deuxième méthodologie permet, en plus d'avoir le travail final, d'ouvrir une fenêtre et de regarder ce qui se

passé dans la chambre close. Nous pouvons alors agir directement sur le processus utilisé par le scripteur et y apporter les correctifs qui s'imposent si cela est nécessaire:

Process-tracing methods tell us about process in a much more direct way than do input-output methods. For example, we can pinpoint students' difficulties much more readily if we watch while they are struggling with problems than if we try to infer the problems from errors they have made in their final answers.

(Hayes et Flower, 1983, p.212)

Lorsque nous sommes en classe et que les élèves qui sont devant nous sont dans une situation d'apprentissage, il y a peut-être lieu de porter un regard plus complet sur le processus engagé en vue du produit final; nous sommes en effet confrontés à des scripteurs en train d'apprendre, et notre rôle en tant qu'enseignants, c'est de développer des habitudes d'écriture efficaces. Il est bien entendu que ces deux chercheurs, ainsi que la plupart de ceux qui se sont penchés sur l'apprentissage de l'écriture, savent que le processus d'écriture est complexe et qu'il ne peut pas se réduire à de simples formules; mais il est aussi évident que certains éléments du processus sont identiques chez les différents scripteurs:

The processes of writing are sufficiently complex, and sufficiently variable from writer to writer, that they cannot be reduced to a pat formula but demand models of great breadth and flexibility, but these processes have in common the writers' attention to whether their words will achieve with readers the specific goals the writers seek. (Gebhardt, 1983, p.294)

Katz (1985) analysa une centaine de documents concernant les méthodes de composition employées et il les regroupa en sept catégories différentes: "think-write, talk-write, see-write, rule-write, read-write, feel-write, write-write." Chacun des termes utilisés sert à situer où est mis l'accent lors de l'apprentissage de techniques rédactionnelles; ainsi une démarche "read-write" insistera sur la lecture lors de l'apprentissage des mécanismes d'écriture.

Après avoir illustré sa taxinomie à l'aide des auteurs les plus représentatifs de chacune des catégories, Katz tente ensuite d'apporter des éléments de réponse sur LA méthode à utiliser; il arrive à la conclusion suivante: "there is no one process that can be identified as "the" composing process." Chacune des méthodes propose un processus différent et chacune est valable.

Katz en arrive cependant à cet ordre de gradation:

- * Think-Write is the best method.
 - * Think-Write is more effective than Read-Write.
 - * Read-Write is more effective than Write-Write.
 - * Write-Write is more effective than Rule-Write.
 - * And Rule-Write lowers student performance.
- (Katz, 1985, p.135)

Hayes et Flower font partie des auteurs s'inscrivant dans la démarche "Think-Write", où "... writing is thinking." (Katz, 1985). Katz, à la fin de sa recherche, reviendra cependant sur le fait que la méthode miracle n'existe pas, et que la meilleure chose que l'enseignant puisse faire, c'est de choisir la stratégie la plus efficace à utiliser avec ses élèves; le jugement pédagogique est encore considéré comme le coeur de l'acte pédagogique:

No textbook, no method, can determine its own use. By itself, a textbook is a dead thing. It takes a teacher to teach. Nothing can replace pedagogical judgment. (Katz, 1985, p.172)

Avec l'arrivée du traitement de texte, les préoccupations passèrent des stratégies à la révision. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point dans une autre partie de la recension des écrits. En ce qui concerne plus particulièrement l'intégration du micro-ordinateur dans l'apprentissage de l'écriture, Schwartz (1983) présente la philosophie et la pratique éducationnelles qu'elle a développées au contact de ses étudiants. Pour elle, dans la classe nous ne devons pas montrer à l'étudiant à écrire, nous devons lui montrer à mieux écrire. Comme le musicien, le scripteur doit effectuer un retour sur sa composition pour l'améliorer. Le problème est que les étudiants n'aiment pas réviser leurs textes et considèrent cela comme une punition. Le traitement de texte peut changer cette situation lorsqu'il

présente aux étudiants les possibilités offertes; la révision est plus facile. Solomon (1985) et Knapp (1986) reprendront aussi cette idée; le micro-ordinateur permettra peut-être d'enseigner aux élèves comment on doit s'y prendre pour écrire d'une façon plus efficace. L'emploi du micro-ordinateur par les élèves ne veut pas nécessairement dire que ces derniers deviendront instantanément de parfaits scripteurs; par contre, l'utilisation d'un traitement de texte encouragera les élèves à expérimenter, à jouer avec le langage et avec les idées (Levin et Doyle, 1983).

Des chercheurs n'hésiteront pas à considérer le micro-ordinateur comme l'un des meilleurs outils pouvant aider ou développer des habiletés d'écriture (Haas, 1988; Daiute, 1985; Combs, 1985; Elliston et Snapper, 1983; Hilligos, 1983; Cronnel et Humes, 1981). Elliston et Snapper (1983) considèrent que jusqu'à maintenant seulement les peintres avaient la possibilité de modifier leurs oeuvres sans trop de difficultés, une telle tentative de correction sur un manuscrit nécessitant une réécriture de ce dernier par le scripteur. Le micro-ordinateur viendra modifier cette situation; celui-ci permet en effet une révision du texte: "...word processors have changed all this by giving humanists virtually unlimited means to revise their work." (Elliston et Snapper, 1983, p.139)

Johnson (1986) se sert d'un traitement de texte pour vérifier auprès d'un groupe d'étudiants universitaires comment ces derniers réagissaient lorsqu'ils se servaient de ce nouveau médium. Le travail qui fut remis à la fin de l'expérience démontre qu'il y eut amélioration chez des élèves éprouvant des difficultés dans l'écriture d'un texte.

Solomon (1985) parle du traitement de texte comme le moyen idéal pour l'apprentissage de l'écriture; les différentes facettes du processus peuvent en effet être rejointes avec l'aide d'un support approprié de l'enseignant:

Actually, a word processor alone is still the best means for learning to write. With appropriate teacher guidance, an emphasis on the process approach to writing, and the motivation of publishing finished products, students can learn to write and revise. (Solomon, 1985, p.41)

Comme on aura pu le constater dans cette section de la recension des écrits, une nouvelle façon d'envisager l'acte d'écrire est apparue au cours des dernières années; au lieu de s'attarder au produit fini, on cherche maintenant à savoir comment l'élève s'y est pris pour écrire son texte. L'écriture n'est plus considérée comme un acte linéaire, mais récursif. La plupart des chercheurs s'entendent pour dire que les différentes opérations nécessaires à l'écriture d'un texte ne se produisent pas dans un ordre linéaire, mais qu'elles sont interreliées et récursives intervenant à tout moment dans le processus d'écriture. Beauregard (1989), au

terme de son étude, en arrive d'ailleurs à deux constatations démontrant la complexité du processus d'écriture: 1) le processus d'écriture est plus complexe que l'image qu'en donnent les modèles existants; 2) il n'est pas facile de bien identifier toutes les composantes de ce processus (p.126). De nos jours, la recherche semble accorder une grande place à la situation de communication; celle-ci doit être le plus près possible de la réalité.

Une grande place est aussi accordée au processus; celui-ci est d'ailleurs vu comme plus important que le produit fini: "Il est important d'écrire, mais aussi de savoir ce qu'on doit écrire (caractéristiques du produit) et comment on peut écrire (savoirs sur les processus)." (Garcia-Debanc, 1990, p.54) A ce propos, l'arrivée du traitement de texte semble très prometteuse: "The word processor, if used well, can help writers focus on process before product." (Hilligos, 1983, p.278) Il faut cependant être conscient que les traditions scolaires pèsent lourdement sur l'organisation et la gestion des situations de "rédaction". (Garcia-Debanc, 1990, p.11)

De nos jours, de nombreuses recherches tentent de vérifier si l'arrivée du micro-ordinateur a un impact positif sur l'élève et son apprentissage de la langue écrite, mais la recherche dans ce domaine ne fait que commencer (Kurth et Stromberg, 1984; Hilligos, 1983). L'un des aspects du processus

d'écriture retient particulièrement l'attention des chercheurs: il s'agit de la révision. C'est cette dimension de l'écriture que nous aborderons dans la prochaine partie de cette étude.

2.2. La révision de texte.

La révision de texte et la modification de différentes parties lorsque cela s'impose sont parmi les tâches jugées astreignantes par l'élève-scripteur; nous savons pourtant que la recherche actuelle place la révision au coeur du processus d'écriture.

Cette partie de notre étude porte sur la révision; après avoir défini cet aspect du processus d'écriture, nous présenterons quelques recherches qui se sont préoccupées de cet aspect de l'écriture.

Faigley et Witte (1981) décrivent comment la révision était vue jusqu'à tout récemment; une activité intervenant à la toute fin du processus d'écriture et permettant au scripteur d'éliminer les erreurs de surface: les erreurs orthographiques, grammaticales et les erreurs de ponctuation. Tel qu'il a été mentionné précédemment, le processus était alors vu comme linéaire: pré-écriture, écriture et réécriture constituaient les trois étapes à franchir dans l'écriture d'un texte. La révision était considérée comme une action que le scripteur

accomplit après avoir écrit son texte:

For many years teachers saw revision as copy-editing, a tidying-up activity aimed at eliminating surface errors in grammar, punctuation, spelling, and diction.[...] Revision was taught as something a writer did after completing a first draft. (Faigley et Witte, 1981, p.400)

Ces mêmes auteurs reconnaissent que les recherches les plus récentes vont plus loin que cette vue simpliste du processus révisionnel; ils développèrent d'ailleurs une taxinomie qui sera reprise par de nombreux autres chercheurs. Cette taxinomie se base sur une distinction importante: les révisions qui affectent la signification du texte et les révisions qui ne l'affectent pas.

Sommers (1980) allait dans le même sens lorsqu'elle affirmait que cette façon linéaire de concevoir l'écriture est simpliste et ne décrit absolument pas le processus rédactionnel utilisé par les écrivains professionnels. Il fut en effet démontré que la révision ne se situe pas à la fin seulement du processus d'écriture, mais que celle-ci intervient à différents moments lors de la rédaction du texte.

Emig (1971), dans sa recherche menée auprès de huit élèves de douzième année, note que la révision n'est pas intégrée dans l'apprentissage de l'écriture; il n'y a pas de temps prescrit pour cette tâche. La révision de l'écrit sera donc perdue, ignorée, aucune période de temps n'étant consacrée

à cette tâche. Enfin, écrit-elle, toute révision est limitée et sert dans la majorité des cas comme moyen d'évaluation, l'évaluateur étant le seul lecteur du texte remis.

Hague et Mason (1986) reprennent l'argumentation d'Emig en disant que l'oubli de cette partie du processus d'écriture a produit "a generation of students who are not familiar with the concept of revision." (p.14)

Knapp (1986) rappelle au lecteur comment l'enseignement traditionnel s'y prenait pour faire acquérir aux élèves les mécanismes d'écriture: l'enseignant demandait à l'élève d'écrire un texte, ce dernier l'écrivait et le remettait à l'enseignant qui lisait le travail, le notait et le retournait à l'élève. Toute la partie du processus d'écriture qui s'appelle la révision était mise à l'écart, car perçue dans bien des cas comme une insulte ou une punition: "In fact, kids often feel insulted when they're asked to revise, recopy, and resubmit a paper, as if it were a punishment put upon them by a malvolent dictator." (Knapp, 1986, p.xiv)

Murray (1978) mentionne que la révision de texte, c'est ce qui fait la différence entre un amateur et un professionnel; selon lui, cette partie du processus d'écriture a quelque peu été délaissée par la recherche; ce qui le porte à conclure en

disant que: "And yet rewriting is one of the writing skills least researched, least examined, least understood, and-usualy-least taught." (p.85)

Murray considère la révision comme un "seeing again" et il distingue deux types de révision: une révision interne et une révision externe. Dans cette dernière révision, le scripteur fait attention aux conventions du langage, à la ponctuation et au style employé. Ce type de révision peut être considéré comme la finition du travail.

Il y a aussi un autre aspect de la révision sur lequel le scripteur expert passe beaucoup plus de temps; il s'agit de la révision interne. Murray a retenu quatre aspects importants de ce processus: le contenu, la forme et la structure, le langage et le ton utilisés pour transmettre son discours. Selon Carlson, c'est lorsque le scripteur procédera à une révision interne qu'il s'attardera à la structure générale de son texte:

During the internal revision, the composer changes word choice, switches phrases, and modifies sentence structures. In general, one might say it is here that the writer literally comes to terms with what she was to communicate. (Carlson, 1983, p.72)

Toujours selon Murray, la majorité des élèves n'ont pas compris la nécessité de réviser leurs textes; ils considèrent plutôt la révision comme une faiblesse, comme une punition au lieu d'y voir une partie nécessaire du processus d'écriture.

Cet aspect punitif de la révision reviendra dans la majorité des écrits consultés. Pivarnik (1985) présente comment la révision est perçue:

1. La révision consiste bien souvent en une série d'exercices de recopiage.
2. Elle est considérée comme une punition.
3. Les changements apportés portent beaucoup plus sur des erreurs de ponctuation ou d'orthographe que sur des modifications du texte.
4. Finalement, pour bien des élèves, le premier jet est souvent le dernier, et l'habitude de relire le texte et de le réviser n'est jamais acquise.

(Pivarnik, 1985, p.6)

Fitzgerald (1987) présente un historique de la révision et nous suggère une définition contemporaine élaborée à partir des travaux de différents chercheurs. Elle présente aussi une synthèse des résultats et des conclusions des plus récentes recherches. Voici la définition de la révision qu'elle propose:

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. Also, changes may be made in the writer's mind before being instantiated in written text, at the time is first written, and-or after text is first written. (p.484)

Bridwell (1979) a démontré qu'il est important que l'on demande aux élèves de réviser leurs textes, mais il faut aussi leur montrer comment on doit s'y prendre pour réviser. Cette idée sera reprise par plusieurs chercheurs; Garcia-Debanc (1986) parlera d'activer les opérations de révision, c'est-à-dire: "aménager une situation telle qu'elle rende cruciale la réalisation la plus complète possible de l'opération." Pour opérer des révisions qui dépassent les simples corrections locales, Garcia-Debanc propose entre autres: la lecture critique par un tiers, l'utilisation de questionnaires empruntant la forme de fiches de lecture critique, la présentation du texte à plusieurs lecteurs pour assurer la mise au point. Dans un autre article, elle ajoute qu'un atelier d'écriture doit être suivi d'une socialisation des écrits produits (Garcia-Debanc, 1989, p.35).

De même, Balajthy (1986) mentionne différents moyens pouvant permettre une intégration de la révision au processus d'écriture, et parmi les principaux moyens cités, la publication des écrits. Sans publication, commente l'auteur, il n'y a pas de véritable communication, et l'élève n'a aucune raison d'être fier de son travail. Nous ne devons cependant pas limiter la possibilité de publication aux meilleures performances; tout texte doit être publié, et c'est important pour tout scripteur impliqué dans une tâche d'écriture. A ce propos, Tochon (1988) ajoute que la nature du message et de son destinataire

influence le contenu de l'écrit et sa complexité (p.23). Faigley et Witte (1981) parleront alors de variables situationnelles qui concernent la raison pour laquelle le texte a été écrit, le médium employé, la familiarité du scripteur avec la tâche demandée, l'audience et la longueur du projet.

Stromberg et Kurth (1983) pensent qu'il y a peut-être deux raisons qui font que la révision n'est pas intégrée dans le processus d'écriture par les élèves: le processus est physiquement et mentalement ennuyeux, et deuxièmement, les élèves ne voient pas la nécessité de réviser leurs textes; ils omettent cette opération du processus d'écriture. D'autres chercheurs avaient d'ailleurs constaté cet "oubli" de la part des élèves: la première version de leurs productions écrites est souvent la version finale (Messier, 1989; Haas, 1988; Daiute, 1985; Graves, 1983). L'un des rôles de l'enseignant sera donc de faire découvrir aux élèves l'importance de cette phase du processus. En ce qui concerne les contraintes physiques, le micro-ordinateur pourrait alléger la tâche de réécriture; comme le mentionne Daiute (1983):

Since checking spelling and grammar and recopying on the computer are easier than without it, writers are not tyrannized by tiresome, unsatisfying tasks. (...) When change are easy to make, much of the resistance to finding one's own mistakes disappears.

(p.143)

La tâche de réécriture du texte se retrouve d'ailleurs parmi la cause la plus souvent mentionnée pour justifier le peu

de révision fait au texte; les élèves voient la révision en classe comme une sorte de punition pour ne pas avoir su éviter les erreurs dès le premier jet; ces derniers ont donc une attitude négative face à la révision (Balajthy, McKeveny et Lacitignola, 1986-87). D'après ces auteurs, il est aussi évident que l'utilisation d'un traitement de texte augmentera la qualité du texte, et que les élèves seront beaucoup plus tentés de procéder à des révisions en profondeur de leurs textes, c'est-à-dire au niveau de la cohérence et des idées. Le traitement de texte facilite la correction et permet d'obtenir des textes sans ratures (Herman, 1990). Nous aborderons d'ailleurs ces différents aspects un peu plus loin dans ce chapitre. Voyons tout d'abord ce que le traitement de texte pourrait offrir pour alléger le fardeau de la réécriture.

Daiute (1983) parle de deux principales difficultés liées au processus de révision: les contraintes physiques et les contraintes psychologiques. Les contraintes physiques concernent spécialement les difficultés liées aux modifications du texte: la durée et la complexité de la tâche feront que, dans bien des cas, l'élève se contentera d'apporter des retouches superficielles à son texte. Le traitement de texte vient modifier cet état de choses; la colle, les ciseaux, le ruban adhésif, la copie propre se retrouvent dans quelques touches. Les élèves pourront même scinder l'acte révisif en différentes phases: une première révision pourrait porter sur l'organisation du texte, une deuxième sur les transitions,

une troisième sur l'orthographe et ainsi de suite. Daiute (1983) conclut alors en disant que cette révision par étapes successives rappelle à l'auteur que le texte n'est pas quelque chose de magique, et qu'un changement peut affecter un paragraphe en entier. Elle termine en disant: "This physical ease of revising encourages writers to experiment and to view their writing as dynamic." (p.137)

En ce qui concerne les contraintes psychologiques, Daiute (1983) énumère différentes possibilités offertes par le micro-ordinateur: il oblige l'élève à être précis, ce dernier devant effectuer le bon choix lorsqu'il demande l'utilisation de telle ou telle fonction. Le micro-ordinateur aide aussi l'élève à se détacher de son texte et à procéder à une révision d'une façon moins émotive, en se situant comme un lecteur extérieur: "the computer seems like an audience, thus stimulating the writer to take a reader's point of view." (Daiute, 1983, p.141) Cette interaction entre le scripteur et son texte sera complétée par la non-permanence du texte que l'on voit sur l'écran; les changements que l'on désire apporter à son texte sont beaucoup plus faciles à accomplir. De par ses différentes fonctions, le traitement de texte permet d'enlever un paragraphe ou un mot, et ce n'est plus une tâche tyrannique. Les élèves sont même ouverts aux commentaires et aux suggestions lorsque les changements sont faciles à effectuer (Wheeler, 1985).

Pour Rosenbaum (1984), le traitement de texte permet deux sortes de révision: une révision pour la qualité et l'arrangement logique des idées, une autre révision pour corriger les aspects dits mécaniques du texte, les erreurs orthographiques et la ponctuation. Elle fait remarquer que plusieurs copies du même texte peuvent facilement être produites, ce qui facilite le travail de groupe. Enfin, l'absence de l'obligation de recopier le texte encourage à la révision; cette dernière peut d'ailleurs être faite par étapes successives, sous différents aspects, à différents temps.

Newton (1984) relate différentes observations relatives à l'introduction du micro-ordinateur dans son cours, surtout en ce qui regarde l'enseignement de l'écrit. Elle croit que l'ordinateur permettra à l'utilisateur de dissocier deux activités liées au processus d'écriture: l'aspect purement mécanique comme la correction des fautes et l'aspect purement intellectuel comme la clarté, la cohérence et l'unité.

Le changement d'attitude qu'elle a remarqué chez ses étudiants, c'est le fait que la révision du texte ne signifie plus la recopie du texte; la machine se charge d'accomplir cette tâche fastidieuse. Les étudiants sont donc beaucoup moins réticents lorsqu'ils doivent reprendre certaines parties de leur texte. Aussi, la relation scripteur-texte est beaucoup plus agréable lorsque ce dernier a la possibilité de se servir d'un micro-ordinateur. À ce propos, Newton nous fournit les

données suivantes:

In fact, when students at Colorado State were surveyed five weeks into the semester, an astonishing 75 to 80 % of them indicated that they would willingly take another composition class if they could use the computer again.

(Newton, 1984, p.22)

Schwartz (1984b) considère que le traitement de texte fera de la révision un acte agréable à accomplir et non une punition; le traitement de texte permettra aussi à l'élève de prendre un certain recul face à son texte:

Suddenly writing becomes a playground where revising is part of the fun instead of part of the punishment. For this reason word processing is central to any use of computers in teaching writing. It changes the process fundamentally, often making writers better readers of their own work and therefore more willing revisers for other readers.

(Schwartz, 1984b, p.240)

Dans une expérience un peu semblable, Monahan (1982) se servit du micro-ordinateur pour enseigner la révision de texte à des élèves d'une école secondaire. Après une expérience échelonnée sur un semestre pendant lequel les élèves avaient à écrire un texte en classe, à le reprendre sur un traitement de texte, à procéder aux corrections grammaticales, à développer le texte, à imprimer une copie du texte et à le réviser, il en

arrive à la conclusion suivante: "My observations of the revisions suggested that students may make more revisions and make them at a higher level when using word processors than when using pen and paper." (p.94)

Dalton et Watson (1986) examinèrent les effets de l'utilisation d'un traitement de texte auprès d'un groupe d'élèves de 7e année. Leur étude s'échelonna sur une année et leur approche du texte se voulait holistique, c'est-à-dire qu'elle considérait l'ensemble du texte beaucoup plus que les seuls aspects grammaticaux. Ils évaluèrent les textes produits par les élèves à partir des critères suivants: la structure et l'organisation du texte, l'usage correct des parties du discours, la ponctuation, l'emploi des majuscules et l'orthographe. Ils arrivent aux résultats suivants: l'utilisation d'un traitement de texte rend le processus de révision plus facile et moins frustrant, les scripteurs utilisant le traitement de texte ont moins besoin d'encouragement lorsqu'il s'agit de réviser le texte et ils y consacrent plus de temps; le traitement de texte rend l'écriture plus agréable, car la correction des erreurs est facilitée. Les deux auteurs concluent ainsi leur enquête: "[...] word processing technology, because of its ability to greatly simplify the re-writing phase, may provide the ideal medium for the development of hollistic writing skills for many learners." (p.12)

Au Québec, différentes expériences ont été réalisées au cours des dernières années. Hopper(1984) a mené une expérience auprès d'élèves de 5e année, et les résultats obtenus ont démontré que l'utilisation d'un traitement de texte facilitait grandement l'objectivation de la pratique d'écriture et qu'une fois l'habitude acquise, les élèves avaient tendance à réviser davantage et plus spontanément. Cette expérience a aussi permis de découvrir que les élèves écrivaient généralement plus longtemps et par conséquent davantage lorsqu'ils se servaient d'un micro-ordinateur. Ces derniers étaient d'ailleurs beaucoup moins réticents lorsqu'une pratique d'écriture leur était proposée. Les activités de révision ont été plus nombreuses que lorsque l'on utilise l'ensemble papier-crayon. Cependant, il faut remarquer que les élèves ne se servaient pas des capacités de modification en profondeur du texte. Ils concentraient leurs efforts de révision à la correction de surface; l'opération la plus fréquente étant "la correction d'une erreur orthographique ou d'une faute de frappe dans le dernier ou l'avant-dernier mot écrit." (Hopper, 1984, p.60)

Il fut d'ailleurs démontré que la plupart du temps les élèves copient leur premier essai mot pour mot, se contentant dans bien des cas de quelques petits changements au niveau de la ponctuation ou du choix d'un mot (Messier, 1989; Haas, 1988; Hawisher, 1986).

Dans ses recherches, Pivarnik (1985) arrive à des résultats similaires:

The most frequent changes made in revising essays were correcting typing and spelling errors, and inserting words and sentences. Changing the order of paragraphs and deleting words and sentences were changes made least often. (p.73)

Fitch (1985) examina les effets d'un traitement de texte auprès de 29 élèves de 7e année; elle vérifia particulièrement le genre de révisions faites par les élèves et l'attitude de ceux-ci face à l'écriture. Fitch ne remarqua pas de changement d'attitude face à la tâche d'écriture bien qu'aucun élève n'ait porté de jugements négatifs face à l'utilisation du micro-ordinateur. Elle attribue ce résultat au peu de temps que dura l'expérimentation et à la difficulté pour les enfants de changer de routine étant donné que ces élèves avaient acquis des habitudes d'écriture depuis déjà cinq ans ou plus. Fitch découvrit aussi que les élèves ne font pas plus de révisions grammaticales à l'aide du traitement de texte que lorsqu'ils se servent du crayon.

Une autre de ses hypothèses voulait cependant vérifier la nature des révisions; elle détermina alors trois niveaux: les révisions mineures consistaient à corriger une faute d'orthographe, la ponctuation ou à changer un mot; les révisions intermédiaires consistaient à insérer un titre ou changer de deux à quatre mots; enfin les révisions majeures consistaient à enlever, insérer ou changer une phrase ou cinq

mots et plus. Fitch découvrit alors que les élèves apportèrent beaucoup plus de changements majeurs en se servant du traitement de texte, ce dernier venant faciliter la tâche des élèves. Cette constatation a aussi été faite par Kane (1983) qui remarqua que les élèves faisaient peu de modifications de leur texte lorsqu'il s'agissait de le réorganiser. Cette situation se modifia lorsqu'elle expérimenta l'utilisation d'un traitement de texte; par exemple, deux élèves qui n'avaient pas de paragraphes à leur texte en introduisirent. Elle conclut en disant: "When using the computer, students consider the overall structure of their text." (Kane, 1983, p.8)

D'autres recherches sont cependant beaucoup moins enthousiastes face aux possibilités de révision apportées en utilisant le traitement de texte; Collier (1983), par exemple, résume l'expérience qu'il a menée auprès de quatre sujets: il voulait vérifier si l'utilisation d'un traitement de texte augmenterait significativement le nombre et la complexité des opérations de révisions chez des scripteurs expérimentés. Il arrive à la conclusion que l'utilisation d'un traitement de texte n'a pas démontré qu'il y a une augmentation significative de la pratique du processus révisonnel:

The revising strategies of the subjects were not significantly different when they used the word processor from when they revised in the traditional way, except that they did more of the kinds of revising they normally did and focused a great deal of attention on small-scale substitutions. (Collier, 1983, p.153)

Une autre de ses conclusions révèle qu'il n'y a pas d'augmentation de la qualité des textes même en utilisant les capacités de révision du micro-ordinateur. Les conclusions de cet article de Collier seront reprises par différents auteurs qui diront que les sujets de l'expérience n'ont pas effectué de changements dans leurs textes, car ils ne savaient pas quelles modifications y apporter et ils ne savaient comment s'y prendre. Il faut donc que les élèves soient habilités à apporter des correctifs à leurs textes, tout au moins qu'ils sachent où ils doivent faire des corrections.

Harris (1985) mena une petite enquête auprès de six étudiants; elle voulait vérifier si l'utilisation du traitement de texte a un effet sur le processus révisionnel. Les sujets de son enquête étaient tous volontaires et ils étaient tous plus forts que la moyenne. Elle orienta sa recherche spécialement vers le type de révision pouvant altérer le contenu et l'organisation du discours, c'est-à-dire des changements au niveau de la macrostructure du texte.

Elle analysa le premier brouillon et la copie finale de chacun de ses sujets d'expérience et en arriva à une constatation surprenante; les scripteurs de son enquête firent moins de révision au niveau de la macrostructure lorsqu'ils se servaient du traitement de texte. Elle tire donc la conclusion

suivante de son enquête:

My preliminary research, however, suggests that word processing does not, in and of itself, encourage student writers to revise more extensively, especially the macrostructure of a text. In fact, for whatever reason, using a word processor seems to discourage revision. (Harris, 1985, p.330)

Elle termine alors son article en disant qu'elle est convaincue que le traitement de texte est un merveilleux outil venant aider le scripteur dans sa tâche d'écriture. Cependant, le seul moyen de faire du traitement de texte un instrument efficace, c'est tout d'abord de montrer aux étudiants la valeur de la révision, ensuite de leur montrer comment et où réviser, enfin de montrer comment le traitement de texte peut permettre de faciliter la tâche.

Daiute (1986) vérifia auprès de 57 élèves si ces derniers faisaient plus de révisions lorsqu'ils se servaient du traitement de texte. A sa grande surprise, elle se rendit compte que les élèves font moins de révisions lorsqu'ils utilisent le traitement de texte. Les textes sont plus longs, les élèves ajoutent des phrases ou une nouvelle section à la fin du texte, mais ils font peu de changements à l'intérieur même du texte tant au niveau de la micro que de la macrostructure.

Même si certains expriment quelques réticences, la majorité des chercheurs croient que l'emploi d'un traitement de texte ne remplacera pas l'enseignant lorsqu'il s'agira

d'apprendre à écrire; ce nouvel outil pourra cependant permettre à l'élève de développer de nouvelles habiletés rédactionnelles:

Word processing does not teach writing; all of us will continue to write sentences that make our readers wince and whole paragraphs that must be ruthlessly cut. But it does enable students to be more active, effective, and enthusiastic collaborators in their writing and revising. (Sudol, 1985, p.335)

A ce propos, Pufahl (1984) considère que la révision doit être enseignée aux élèves et elle doute que l'élève qui utilise un micro-ordinateur devienne automatiquement un réviseur expérimenté. Il ne faut pas oublier que l'élève a déjà acquis des habitudes d'écriture, et ce n'est pas l'arrivée d'un nouveau médium de communication qui va chambarder tous ses acquis antérieurs, toute une tradition d'écriture. Crook (1985) note: "The students appeared to use the word processors as they would use pen and pencil." (p.69)

Sommers (1985) voulait vérifier l'effet de la combinaison d'un traitement de texte et de consignes d'écriture sur la qualité finale d'un texte. Pour atteindre son but, elle sélectionna 69 étudiants; 44 constituèrent le groupe de contrôle, et les autres furent initiés au maniement d'un traitement de texte. Chaque groupe reçut des instructions de base similaires et une présentation identique du processus d'écriture. 158 essais furent analysés d'une façon holistique; les résultats obtenus démontrent clairement que le traitement

de texte est un "assistive tool when used in the context of a process-oriented approach to composition instruction." (p.20)

Lors de sa recherche, Sommers (1985) avait fait remplir un questionnaire à 31 étudiants qui avaient expérimenté le traitement de texte et qui avaient aussi reçu des indications sur le processus d'écriture; 96,6 % des répondants affirmèrent que les instructions reçues modifièrent leurs habitudes d'écriture et 21 % ajoutèrent que ce sont ces techniques beaucoup plus que le traitement de texte qui leur permirent de devenir de meilleurs scripteurs. Le micro-ordinateur est certainement un outil très puissant permettant à l'élève de modifier ses habitudes d'écriture, mais il ne montre pas à écrire; c'est pour cette raison que l'apprentissage d'un processus d'écriture constitue un atout majeur dans la poursuite d'une maîtrise de l'écrit. En fait, l'utilisation seule du micro-ordinateur a un impact très limité sur le processus de révision (Collier, 1983), ce qui amène Sommers à conclure:

Microcomputers and word processing software in themselves will not help writers to learn how to write. Word processing can be a powerful tool, but the results of this study cannot be interpreted to mean word processing alone was helpful. Writing instruction is indispensable, and research shows writers learn best when writing is taught as a process in decentralized classrooms. (Sommers, 1985, p.24)

Hawisher (1986) abonde dans le même sens en souhaitant que les enseignants montrent aux élèves des stratégies pouvant

les aider; alors, ces derniers pourront réviser leurs textes avec beaucoup plus de facilité à l'aide du micro-ordinateur. Elle considère qu'un des défis qu'elle devait relever lors de son expérience concerne l'enseignement à ses élèves de stratégies de révision. A ce propos, Kurth (1987) affirme: "[...] the most important ingredient in any composition program is a teacher who is knowledgeable about the composing process." (p.10)

Beach (1982) tenta lui aussi d'inculquer des stratégies de révision à ses élèves et il tira de son expérience la conclusion suivante: "When writers begin to assess their drafts from their audience's perspective, they can judge whether or not their drafts are appropriate or effective." (p.74)

Ce principe voulant que l'on doive préciser à qui s'adresse son discours revient d'ailleurs régulièrement dans les écrits; Graves (1983) et Flower (1979), entre autres, considèrent comme indispensable que l'élève sache à qui il s'adresse dès le départ; ce dernier pourra ensuite faire les ajustements qui s'imposent à son texte. Garcia-Debanco (1986) ajoute que le simple fait d'assigner un destinataire précis à un texte en facilite l'écriture. Naugle (1980) considère que la tâche d'écriture devient alors une véritable pratique d'écriture: "In this way, the writers learn the importance of writing as a communication project rather than a mere exercise." (p.1)

Comme nous avons pu le constater lors de la lecture de cette revue des écrits, le traitement de texte peut devenir indispensable dans l'apprentissage de l'écriture; il permet en effet d'actualiser un des aspects du processus d'écriture: la révision. Cette partie du processus d'écriture a d'ailleurs pris une importance accrue au cours des dernières années; considérée comme une activité de polissage intervenant avant la remise finale du texte, la révision est maintenant vue comme partie intégrante du processus d'écriture intervenant tout au long de la rédaction du texte. Malgré son rôle important, la révision n'est cependant pas intégrée dans le processus d'écriture des élèves; les difficultés liées à la correction des erreurs orthographiques et à la structuration des phrases du texte font de la révision une aventure périlleuse.

Le traitement de texte apparaît alors comme un des moyens pouvant faciliter la révision qui est considérée par plusieurs chercheurs comme le coeur même de l'apprentissage du processus d'écriture (Fitzgerald, 1987; Knapp, 1986; Schwartz, 1982). Le scripteur n'ayant pas l'obligation de tout recopier son texte lorsqu'il désire corriger une erreur ou modifier une phrase, la révision peut alors apparaître comme une activité réalisable. De par ses fonctions, le traitement de texte permet aussi au scripteur qui le désire d'ajouter de nouvelles informations à l'intérieur même de son texte.

Enfin, comme le mentionnent Thérien et Paret (1989) ainsi que McAllister et Louth (1987), le changement majeur doit se faire dans la manière même d'écrire. Le traitement de texte reste un outil pouvant aider à mieux écrire, il faut cependant montrer à l'élève quoi et comment faire pour améliorer son texte. A ce propos, Newman (1990) affirme: "...While the computer may be a handy tool to have on hand, it ought not to take center stage... the computer is only a means to an end."

(p.439-443)

Dans la prochaine section de ce chapitre, nous aborderons l'écriture du récit et plus particulièrement la logique des actions, la notion de cohésion et de cohérence et les éléments pragmatiques. Tous ces éléments jouent un rôle important lors de l'écriture d'un récit.

2.3. L'écriture d'un récit

Dans cette partie de notre étude, nous retrouvons trois principales divisions; dans une première section, nous aborderons tout d'abord la logique des actions que nous retrouvons dans un récit; nous définirons ensuite ce que nous entendons par les notions de cohésion et de cohérence, et pour terminer, nous examinerons les différents éléments pragmatiques que nous avons sélectionnés pour notre recherche. Ces différents éléments de l'écriture d'un texte sont abordés dans les grilles et les consignes que nous remettrons aux élèves. Ces instruments se retrouvent en annexe.

2.3.1. La logique des actions

Toutes les sociétés, à différentes époques de leur histoire, ont raconté des récits et, en général, tous les récits reposent sur un canevas semblable: c'est un texte qui présente un personnage vivant une suite d'événements, rencontrant au moins une difficulté et la façon de résoudre son problème. Adam (1987) considère qu'il faut la représentation d'au moins un événement pour qu'on parle de récit (p.10). Bremond (1973) parle de récit lorsque l'on retrouve une couche de signification autonome, dotée d'une structure qui peut être isolée de l'ensemble du message. C'est

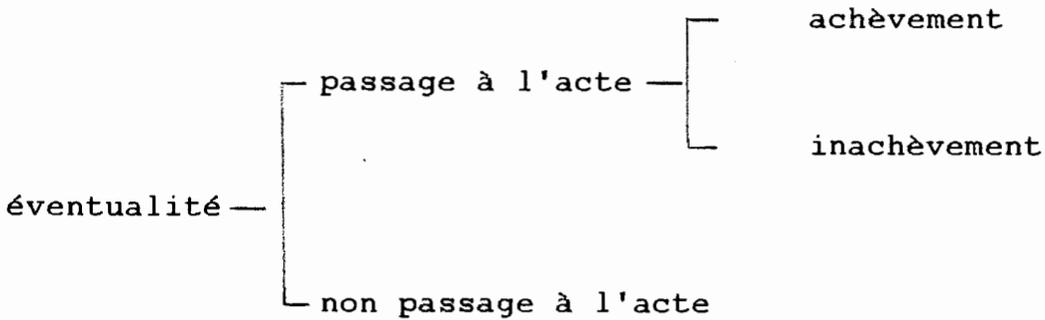
ainsi qu'il considère le travail de Propp (1970) sur le conte comme une étude du message narratif.

Reprenant les travaux de Propp, Bremond (1973) tente de transposer cette formalisation à toute espèce de récits, ce dernier se devant de raconter une histoire pour pouvoir entrer dans cette catégorie (p.12). Après avoir analysé l'oeuvre de Propp, Bremond réarticule le schéma de ce dernier de façon différente; il conservera néanmoins la notion de fonction indispensable à la structuration de tout message narratif. Les fonctions ne se retrouveront plus de façon unilinéaire. La notion de séquence sera aussi conservée, mais il ne s'agira plus d'une succession des mêmes fonctions. Il s'agira plutôt de:

[...]groupements plus souples, dont la base est une série élémentaire de trois termes correspondant aux trois temps qui marquent le développement d'un processus: virtualité, passage à l'acte, achèvement. (Bremond, 1973, p.131)

D'après Bremond (1966), cette triade correspond aux trois phases de tout processus; c'est la séquence élémentaire. Dans cette séquence, il existe un jeu d'options après chaque fonction; ainsi, il ne peut y avoir achèvement s'il n'y a eu passage à l'acte. Il faut aussi noter que le passage à l'acte peut atteindre ou manquer son achèvement. Nous retrouvons un

schéma qui se visualise comme suit:



Contrairement à Propp, Bremond laisse au narrateur la possibilité d'orienter son récit comme il l'entend; le narrateur conserve la liberté de laisser le processus aller jusqu'à son terme ou de l'arrêter en cours de route (Bremond, 1966, p.61).

Bremond refuse aussi d'éliminer de la structure du récit la référence aux personnages; la fonction n'est pas seulement l'énoncé d'une action, elle (la fonction) ne peut être définie que dans la perspective des intérêts ou des initiatives des personnages. La structure du récit repose sur un agencement de rôles (Bremond, 1973, p.133), sur la succession des prédicats: "Raconter [...] ne sera jamais que dire ce qu'il advient d'une personne ou d'une chose, énoncer la succession des prédicats que son devenir lui confère." (p.332)

Le modèle de Bremond se présente donc sous la forme d'une séquence élémentaire où peuvent venir se greffer des séquences complexes comportant une clôture qui pourra être

l'ouverture d'un autre processus; cette disposition apparaît lorsqu'un processus doit en inclure un autre qui lui permettra d'atteindre son but. Les branches maîtresses peuvent donc se scinder pour engendrer des sous-types (Bremond, 1966, p.62).

Dans un autre texte, Bremond insiste aussi sur la nécessité de ne jamais poser une fonction sans poser en même temps la possibilité d'une option contradictoire (Bremond, 1973, p.25).

Bremond met donc en évidence le problème des bifurcations narratives et du choix constant du récit entre une série de directions possibles; la séquence peut en effet se réorganiser ou se défaire tout dépendant de l'évolution du héros qui " n'est donc pas un simple instrument au service de l'action. Il est à la fois fin et moyen du récit." (Bremond, 1973, p.25)

Comme nous le verrons lors de la présentation de notre expérience, ce modèle est intéressant, car il tient compte des bifurcations, des sous-types qui peuvent originer des branches maîtresses du récit; il intègre une pluralité de perspectives qui peuvent surgir dans la structure du récit. Un processus d'amélioration peut en effet clore le récit ou au contraire recréer un nouvel état de tension si le narrateur décide de poursuivre en introduisant des forces d'oppositions nouvelles. Bremond ajoute que le narrateur doit choisir la suite de son récit, il doit aussi lier organiquement ces séquences dans l'unité d'un rôle et les orienter vers une

fin (Bremond, 1966, p.76). Cet auteur considère cependant que parmi les bifurcations possibles un choix est effectué et un seul devenir se trouve actualisé; il ne pose pas l'éventualité de l'actualisation de différentes bifurcations, actualisation qui se terminerait par une non-réalisation de la tâche à accomplir par le héros. Le passage à l'acte pourrait alors se traduire par un manquement à son achèvement, une dégradation ou un déséquilibre.

Larivaille (1974) tente de définir le plus précisément possible l'état du conte et il considère que le schéma proposé par Propp constitue l'outil le plus efficace pour une approche concrète des contes. Larivaille souligne les deux défauts qui rendent difficiles l'application du schéma de Propp. Il y a d'abord une certaine confusion dans la définition des fonctions qui ne tient pas compte de l'action et de la conséquence de l'action. Il y a aussi un manque d'élaboration des résultats obtenus qui se traduisent par un schéma linéaire diffus et incertain (p.370). Larivaille propose alors une révision du schéma de Propp qui se termine par la présentation d'une nouvelle grille d'analyse que Larivaille lui-même considère comme un modeste second pas sur les traces de Propp.(p.383)

La séquence logique que Larivaille a dégagée de l'analyse du conte se résume en une succession chronologique et logique se distribuant en cinq temps (p.386).

Tout épisode d'un récit comprend:

1. La situation initiale ou la situation de départ qui permet de présenter les personnages du récit et de les camper dans un univers spatio-temporel. Cet état initial peut être aussi la fin d'une action précédente et la base d'une nouvelle action possible (p.376).
2. La provocation est l'événement qui vient perturber l'état d'équilibre de la situation initiale par la mise à l'épreuve du héros. C'est le déclencheur d'un processus dynamique.
3. L'action, c'est la réaction du héros, la décision d'agir.
4. La sanction qui est la conséquence immédiate de l'action; elle termine le processus dynamique.
5. La situation finale ou l'équilibre qui présente un nouvel équilibre d'ensemble du récit. Cet état final peut être la fin du récit ou la base d'une nouvelle action possible.

Lors de l'élaboration des consignes données à l'élève pour écrire son récit, nous tiendrons compte des différents aspects qui se retrouvent dans ce modèle.

Adam (1987) analyse les différentes recherches menées sur le récit et il examine ensuite le texte narratif sous un angle pluridisciplinaire. Après avoir établi l'importance de la dimension chronologique des épisodes, Adam insiste sur l'importance de la dimension configurationnelle (saisir ensemble ces événements successifs) qui permet de dégager une configuration sémantique et qui recouvre ce qu'on peut appeler la macro-structure d'un texte (p.17). L'activité narrative implique un ordre chronologique et un ordre configurationnel. La lecture d'un récit demande au lecteur de construire le sens global ou de dégager le thème du texte; cette fonction est essentielle si l'on veut établir une cohérence dans une séquence de plusieurs phrases (p.18). Ces notions de macro-structure sémantique et de dimension configurationnelle sont essentielles si l'on veut que le lecteur se fasse une idée globale du texte; pour cela, il devra trouver dans le texte des instructions lui permettant de le coder, le chiffrer (Fossion et Laurent, 1978, p.23).

Adam (1987) souligne alors les deux perspectives qui peuvent permettre d'aborder le texte en précisant que ces deux dimensions créent une tension permanente dans tout discours

narratif:

[...] la dimension superstructurelle, liée aux contraintes stylistico-thématiques du genre et surtout à un schéma formel et conventionnel inculqué dès le plus jeune âge et acquis vers huit ou neuf ans; la dimension configurationnelle énonciative et interactive, ce qu'on peut appeler aussi la dimension pragmatique de l'acte de discours narratif. (p.82)

Adam situe ensuite le discours narratif dans la relation interactionnelle. Après avoir remarqué que les phrases se regroupent en paquets de macropropositions, il passe au lecteur-auditeur et aux informations dont ce dernier a besoin pour construire un sens au texte lu.

Tout d'abord, une connaissance du monde permet d'établir des liens et d'ajouter au récit des liens non exprimés. Cette connaissance du monde se trouve dans la mémoire à long terme du lecteur et elle lui permet de décoder ce que le scripteur a voulu dire. Ainsi, un récit qui décrit une scène se passant dans une rue, peut obliger le lecteur à connaître les feux de signalisation pour avoir un meilleur décodage de la situation qui lui est présentée (p.95). Le lecteur et le scripteur, de par leur même savoir (les mêmes souvenirs, les mêmes références), partagent un cadre de référence identique qui permet la production et la réception du récit.

Il faut ensuite que le lecteur établisse des relations

de cohérence locale en percevant le texte comme un tout; les titres et la continuité thématique l'aideront à poser une macro-structure sémantique et une continuité sémantique. Enfin, la superstructure narrative ou le fait que le lecteur aborde le récit avec des schèmes implicites feront que ce dernier aborde le récit avec un schéma global préconstruit; il se contentera alors de remplir des cases vides d'un schéma textuel (p.99).

En terminant, Adam mentionne une loi de l'échange narratif: la tentative du lecteur de reconstruire les intentions de l'auteur telles qu'elles sont signalées dans le texte et dans le contexte. Pour l'aider dans sa reconstruction, le lecteur s'appuie sur les macropropositions narratives qui assurent la cohésion et la cohérence textuelles; il s'appuie aussi sur l'organisation de la superstructure narrative (p.104).

Dans un autre article, Adam (1978) avait précisé son cadre de réflexion sur la macro-structure narrative en situant cette dernière sur deux plans: au niveau de la cohérence comme la compétence discursive dans un contexte situationnel, au niveau de la cohésion comme un tout hiérarchisé de la compétence textuelle (p.102). Nous reviendrons d'ailleurs sur ces notions de cohésion et de cohérence dans une autre partie de notre étude. Précisons cependant que le texte narratif peut être vu comme une séquence de phrases liées par un principe de cohésion, et que cette même

séquence de phrases est dynamique; on y retrouve un principe de progression. C'est la chronologie événementielle qui apparaît comme un fil assurant le lien entre cohésion et progression.

Toujours selon Adam, le dynamisme communicatif est assuré par les notions de Thème- Transition- Rhème; dans une phrase, c'est le groupe le plus à droite qui est le rhème, c'est-à-dire l'élément phrastique le plus riche en informations (Adam, 1985, p.42).

Une suite de phrases, un paragraphe par exemple, peut se définir comme une séquence de thèmes, et les rhèmes assurent la progression; le rhème apporte une information nouvelle et il devient le thème de la phrase suivante.

La cohérence thématique est assurée par des unités lexicales qui coréfèrent à un même objet; l'anaphore et la cataphore, par exemple, désignent un personnage ou une chose par pronominalisation.

Enfin, cette progression thématique et ce dynamisme communicatif ne prennent sens que dans leur intégration dans une superstructure textuelle; nous avons d'ailleurs abordé cette dernière dans les pages précédentes. Cette structure narrative raconte une histoire, c'est-à-dire un ensemble

organisé d'actions, et "(...) la fonction d'une action ne peut être définie que dans la perspective des intérêts ou des initiatives d'un personnage, qui en est le patient ou l'agent." (Bremond, 1973, p.132-133)

Voyons maintenant comment se présente le personnage que Bremond (1973) considère comme la fin et le moyen du récit.

Précisons tout de suite que le personnage joue un rôle très important dans la constitution d'un récit cohérent; à ce propos, Adam (1987) affirme que:

La donnée la plus importante pour affirmer qu'une suite de propositions constitue un récit cohérent se situe au niveau:

- de la récurrence de A (l'acteur-personnage constant);
- des rapports entre les prédicats initial(x) et final(x'). (p.14)

Une permanence de l'acteur et une logique des rapports entre les prédicats initial et final doivent se retrouver dans tout récit; la constance des participants, la logique des rapports entre les prédicats et la succession des processus produiront un récit cohérent. Todorov (1971) nous présente le personnage comme "une histoire virtuelle qui est l'histoire de sa vie." (p.82) Todorov ajoute ensuite que tout nouveau personnage qui intervient dans l'histoire signifie l'apparition d'une nouvelle intrigue; ce sont des hommes-récits dont l'apparition entraîne une nouvelle histoire. Barthes (1966) reprend les définitions proposées par différents chercheurs (Bremond, Todorov et Greimas) et analyse ces différentes

perceptions du personnage, concluant en disant que le principal, c'est "de définir le personnage par sa participation à une sphère d'actions [...]." (p.17)

Propp (1970) a voulu limiter le rôle des personnages aux fonctions occupées dans le récit; Bremond (1973) a cependant replacé le personnage dans le récit. Comme le mentionne Adam (1985), la référence aux personnages ne peut être éliminée de la structure du récit. L'énumération des fonctions ne suffit pas; il faut un personnage:

Une fonction se définit dans la perspective d'un personnage-acteur qui en est l'agent ou le patient; de plus, des fonctions ne s'enchaînent que si elles peuvent être rapportées à un acteur anthropomorphe.
(p.37)

Le narrateur joue aussi un rôle important dans la compréhension d'un récit; ce dernier peut remplir trois principales fonctions. Il y a deux fonctions narratives obligatoires: il y a une fonction de représentation et une fonction de régie. C'est le narrateur qui distribue le discours des acteurs, précise leur ton, etc. Le narrateur peut aussi avoir une fonction d'interprétation (Adam, 1985, p.176-177).

Ducrot et Todorov (1972) considèrent que le procès narratif possède trois acteurs au moins: le personnage, le narrateur et le lecteur (p.412). La présence d'un narrateur suppose l'existence d'un auteur implicite au texte, l'auteur implicite étant celui qui organise le texte, qui est

responsable de la présence ou de l'absence de telle partie de l'histoire (p.413).

Le narrateur peut se présenter sous différents angles d'un texte à l'autre; il peut être un des personnages, et le récit est alors à la première personne. D'autres fois, c'est un être anonyme dont nous ne connaissons pas l'existence ou c'est un être omniscient qui décrit l'univers mental du personnage de l'intérieur ou de l'extérieur. (Ducrot et Todorov, 1972, p. 413-415)

Enfin, le narrateur aide à maintenir l'intelligibilité du texte; le narrateur peut:

[...] éviter toute dérive du sens en introduisant une morale ou une leçon explicites ou bien en intervenant métalinguistiquement par des commentaires évaluatifs de l'histoire racontée, ou bien encore en cumulant les effets d'une orientation initiale contraignante et d'une récapitulation finale. (Adam, 1985, p.15)

Dans cette partie de notre recherche, nous avons pu nous rendre compte que le texte peut être considéré comme une entité indépendante et abordé comme un tout complet en lui-même. Dans cette façon de fonctionner, les chercheurs s'intéressent dorénavant aux lois qui président à l'organisation textuelle (Fossion et Laurent, 1978). Propp (1970) fut un des premiers à affranchir l'étude du texte de l'histoire littéraire et de l'interprétation subjective du lecteur; ce dernier tenta

de dégager les caractères spécifiques du conte, caractéristiques qui pourront s'appliquer à la grande majorité des récits.

Bremond reprendra les travaux de Propp et tracera la carte des possibilités logiques du récit; il présentera un modèle narratif comportant trois fonctions fondamentales: une première fonction ouvre une possibilité, la deuxième réalise la virtualité en acte et une dernière fonction clôt le processus sous forme de résultat atteint. (Bremond, 1973, p.131)

C'est d'ailleurs ce modèle narratif que nous retiendrons dans notre étude, car ce modèle suggère à celui qui compose un texte narratif les virtualités qui s'ouvrent, les alternatives qui se présentent et les divers possibles qui peuvent se présenter. Ce modèle est donc le plus approprié lorsqu'un élève doit écrire un récit (Fossion et Laurent, 1978, p.34). Enfin, l'idée de sous-ensembles que nous retrouvons dans le schéma de Bremond semble convenir au type de texte à ramifications que nous avons retenu pour notre expérience.

Nous avons pu aussi remarquer l'importance de la superstructure narrative dans la compréhension d'un récit ainsi que l'importance du personnage principal ou du héros comme lien unificateur dans l'organisation de l'histoire; le narrateur

joue lui aussi un rôle utile dans la progression de l'histoire.

Dans la prochaine partie de notre étude, nous examinerons deux concepts inhérents à la production écrite: la cohésion et la cohérence.

2.3.2. La cohésion et la cohérence.

Dans cette partie de notre étude, nous tenterons de définir deux concepts importants pour le scripteur lorsqu'il élabore son texte: la cohésion et la cohérence.

A. La cohésion.

L'élaboration d'une pédagogie de l'écrit est considérée comme une nécessité si l'on veut que les usagers du système scolaire actuel puissent maîtriser les techniques d'écriture. Malheureusement, l'école actuelle ne leur apprend pas toujours à le faire; la seule chose qui soit effectivement l'objet d'un apprentissage, c'est l'acte graphique (Charmeux, 1985, p.52). On fait écrire les élèves, on ne leur montre pas toujours comment; lorsque la maîtrise des techniques d'écriture est vérifiée, la tâche d'écriture prend la forme d'un texte libre ou d'un texte imposé. Dans les deux cas, les consignes de rédaction sont bien souvent mal définies, et nous obtenons

alors une communication inefficace où existent l'incohérence et l'incohésion (Bourque, G., 1987, p.32). En quoi consistent donc ces concepts de cohésion et de cohérence?

Différentes définitions de la cohésion se retrouvent parmi les écrits que nous avons consultés; Adam (1977) souligne d'ailleurs les problèmes de définitions qui existent entre la cohésion et la cohérence et note "l'emploi indifférencié de cohésion et de cohérence pour désigner souvent la même réalité." (p.105) Cet auteur fait une liste des contradictions et des flottements concernant ces termes. Ainsi, par exemple, si "l'on parle de connexions et de connecteurs sémantiques et lexicaux, il convient de parler de cohésion et non de cohérence [...]." (p.106)

Slakta (1975) tente de spécifier les deux plans sous lesquels on peut envisager l'étude d'un texte, objet formel abstrait et pratique sociale concrète. Il distingue alors le plan de la signifiante (système de règles linguistiques formelles) du plan de la signification (ensemble de normes sociales concrètes). Il ajoute que la cohésion n'est pas à prendre pour synonyme approximatif de cohérence: "[...] la cohésion se détermine linguistiquement au plan de la signifiante et du texte[...]." (p.31) C'est d'ailleurs la cohésion qui permet à un texte de produire l'illusion d'une cohérence interne. Slakta mentionne ensuite le rôle fondamental que jouent les pronoms, les articles et les déictiques dans la

constitution du texte.

Il affirme aussi que "du point de vue de la cohésion, un texte s'organise comme une séquence de thèmes; l'introduction de nouveaux rhèmes assurant la progression." (p.39)

Charolles (1978) considère qu'un assemblage de phrases ne fait pas nécessairement un texte; il doit y avoir un lien entre les différentes parties, et le scripteur doit respecter des critères constituant une norme minimale de composition textuelle (p.8). Ce système de règles de base constitue la compétence textuelle, et Charolles identifie quatre méta-règles qui permettent une bonne formation textuelle:

- méta-règle de répétition
- méta-règle de progression
- méta-règle de non-contradiction
- méta-règle de relation.

(Charolles, 1978, p.12)

Ces quatre méta-règles assurent au discours sa cohésion interne; nous reviendrons d'ailleurs sur ces méta-règles lors de l'élaboration de nos grilles d'observation. Mentionnons cependant que nous avons intégré la règle de non-contradiction à l'intérieur de différentes règles; les temps verbaux se retrouvent dans la règle de relation, les contradictions présuppositionnelles, dans la règle de

progression, et la dimension configurationnelle intègre les contradictions de mondes.

Dans Cohesion in English, Halliday et Hasan (1976) se penchent spécifiquement sur la notion de cohésion et leur vision de ce concept continue à faire autorité dans les recherches actuelles comme nous le verrons dans les pages suivantes. Ces auteurs considèrent que si nous sommes placés devant plusieurs phrases, et que ces phrases sont perçues comme un texte, il doit y avoir des liens linguistiques entre ces phrases pour leur donner une unité et pour qu'elles forment un tissu (texture). Il y a cohésion quand l'interprétation d'un élément du discours dépend d'un autre élément du discours: "Where the interpretation of any item in the discourse requires making reference to some other item in the discourse, there is cohesion." (p.11) La cohésion est une partie du système langagier:

Cohesion is the set of meaning relations that is general to ALL CLASSES of text, that distinguishes text from "non-text" and interrelates the substantive meanings of the text with each other. Cohesion does not concern what a text means: it concerns how the text is constructed as a semantic edifice. (p.26)

Halliday et Hasan identifient cinq liens cohésifs que

Winterowd (1986) présente de cette façon:

- * *reference* (Three blind mice. See how they run.)
- * *substitution* (The child kicked me in the shins; the little nipper is very spirited.)
- * *ellipsis* (Would you like to hear another joke? I have a million [more of them]).
- * *conjunction* (coordinates, subordinates, transitional adverbs)
- * *lexical cohesion*

(p.67-68)

Halliday et Hasan reprennent chacun de ces termes et les font intervenir dans une situation concrète. Ils présentent aussi la cohésion et ses rapports avec le texte; pour qu'un texte soit lisible, il faut une organisation logique dans la phrase. Il faut aussi une organisation de l'ensemble du texte, au niveau de la macro-structure. (p.324)

C'est alors qu'interviennent les notions de thème et de rhème qui permettront de faire avancer la communication et de donner un sens au texte lu.

Les auteurs introduisent une dernière notion à considérer lorsque nous envisageons l'étude d'un texte. Il s'agit de la structure du discours ainsi que de ses concepts et de ses règles. Ainsi, lorsque nous abordons l'étude d'un discours narratif, nous sommes face à un discours ayant ses propres règles, et ces conventions seront différentes si nous

abordons un autre genre de discours: par exemple, une conversation ou un poème. (p.326-327)

Avec ces deux taxinomies et leurs définitions du texte et de la cohésion, Halliday et Hasan ont délimité un champ de recherches qui sera exploité par de nombreux chercheurs, et leur travail est encore considéré comme l'essai le plus complet concernant la cohésion et la cohérence (Fulcher, 1989, p.147)

De son côté, Pagé (1981) parle de la cohésion textuelle comme d'un concept "proposé par la linguistique du texte pour décrire comment le système de la langue permet de marquer l'enchaînement entre les phrases d'un discours." Pour lui,

le concept de cohésion relève d'une conception du texte comme unité d'analyse linguistique d'un degré supérieur à la phrase et il vise les différentes structures qui servent à marquer les liens d'enchaînement entre les phrases.

(Pagé, 1981, p.1)

Pagé (1981) rappelle au lecteur une liste de sept structures qui permettent de délimiter le concept de cohésion; il s'agit de la récurrence (la réutilisation dans le déroulement d'un texte d'une expression déjà utilisée), du parallélisme (la réutilisation d'une même structure de surface dans une suite de phrases introduisant des éléments différents d'information), de la paraphrase (la réutilisation du même contenu sémantique placé dans une structure de surface

différente), de la coréférence anaphorique et cataphorique (utilisation de diverses expressions pour désigner le même référent), de l'ellipse (l'omission d'une expression de surface) et de la jonction (la connexion d'unités de surface comme les phrases et les paragraphes par des connecteurs qui établissent une conjonction, une disjonction ou une subordination). Pour lui, ces structures de cohésion établissent dans le texte des relations entre un segment et un autre: " la possibilité de la cohésion textuelle réside dans ces ressources du système de la langue qui permettent de relier entre elles les phrases successives d'un texte." (Pagé, 1981, p.2)

Dans un autre article, Pagé (1985) présente une autre composante structurelle: l'étagement qui fait que dans un texte on retrouve des parties de texte dans une position hiérarchique par rapport à d'autres. C'est l'étagement qui détermine la hiérarchie des propositions dans la suite textuelle, la force et la stabilité de la structure (prégnance). C'est le thème, nouveau ou ancien, qui détermine les positions hiérarchiques des parties d'un texte. La cohésion et l'étagement, de par leur rôle au niveau des relations structurelles, contribuent fortement à constituer la structure d'un texte; les propositions syntaxiques jouent aussi un rôle important (p.56-57).

Patry et Ménard (1985) considèrent que la cohésion s'intéresse d'une façon plus précise aux relations de sens que l'on peut observer entre les mots du discours. La cohésion est donc abordée d'une façon strictement linguistique, et l'analyse du discours qu'elle propose "repose entièrement sur l'examen de ses composantes de niveau linguistique lexicalisées." (p.168)

Ces deux auteurs mentionnent aussi les travaux réalisés par Halliday et Hasan (1976) qui se sont intéressés au domaine de la cohésion et qui considèrent qu'un lien cohésif existe dans un discours lorsque l'interprétation d'un élément est dépendante de celle d'un autre élément. Patry et Ménard affirment que dans toute langue naturelle il existe certains mots dont la détermination sémantique fait obligatoirement appel à quelque chose d'autre qu'eux-mêmes; les pronoms personnel, démonstratif et possessif font partie de cet ensemble de mots. Ces éléments constituent les réalisations linguistiques les plus conformes à la définition du concept de cohésion,

Le contenu référentiel de ce genre de mots ne peut être établi adéquatement que par l'intermédiaire d'un antécédent, et c'est le lien, dans un discours, de ces deux termes que nous nommons une relation cohésive.

(Patry et Ménard, 1985, p.169)

Ces auteurs précisent cependant le fait suivant: pour qu'il y ait cohésion dans un discours, l'existence d'une présupposition explicite ne suffit pas; il faut que

l'antécédent soit disponible dans le contexte linguistique environnant. Enfin, il faut la présence d'au moins deux mots pour qu'une relation cohésive s'établisse.

Patry et Ménard présentent les deux types fondamentaux de moyens cohésifs: les éléments grammaticaux et les éléments lexicaux. Nous reviendrons d'ailleurs sur les deux tableaux présentant les principales manifestations de cohésion lorsque nous traiterons de notre schéma expérimental. A ce propos, Schneider (1985) ajoute: "a text is cohesive if grammatical and lexical devices that link sentences together create a sense of connected discourse or texture." (p.1)

Bourque (G., 1987) parlera de la cohésion comme de "la force qui unit les parties d'un ensemble textuel" (p.32). Il considère la cohésion comme un ensemble de contraintes qui favorisent l'émergence de rapports globaux d'organisation.

Bourque (G., 1987) souligne aussi la cohabitation qui existe entre la cohésion et la cohérence; ces deux concepts se complètent et ils évoluent en faisant preuve d'interaction (p.35).

Cette relation étroite unissant ces deux concepts fera que bien souvent la cohésion et la cohérence seront traitées simultanément lorsque des exemples d'écriture seront analysés (May, 1986, p.29).

Voyons donc en quoi consiste la cohérence, ce complément indispensable de la cohésion.

B. La cohérence.

Lorsque nous voulons transmettre un message par écrit, nous nous servons de phrases; mais un ensemble de mots ne produit pas nécessairement une phrase et un ensemble de phrases ne veut pas dire que nous sommes devant un texte ayant une suite logique. Chaque phrase est liée à un contexte et est interprétée par rapport à d'autres phrases. Comme le mentionne Charolles (1978), "[...] tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte." (p.8) Cette idée sera reprise par le Guide pédagogique (Gouvernement du Québec, 1982) qui accompagne le programme de français lorsqu'il parle du rôle du récepteur:

Les dizaines de phrases imprimées sur une grande feuille de papier ne deviennent message que lorsqu'un lecteur leur donne du sens. Autrement dit, il n'y a pas de message sans l'activité d'un lecteur (ou d'un auditeur) dont le rôle est de reconstruire le message transmis dans et par les phrases du discours.

(Gouvernement du Québec, 1982, p.55)

Le texte, pour prendre un sens, doit respecter un système implicite de règles et cette propriété du texte de prendre un sens se définit comme la cohérence. Adam (1977) aborde l'étude de la cohérence par le biais de la structure sémantique et formelle du texte, c'est-à-dire par sa cohésion;

il peut alors passer d'un plan de surface à une notion de structure profonde (p.107). La cohérence est alors vue comme une notion qui transcende l'oeuvre et elle se situe à un niveau global.

Pagé (1981) explique que la cohérence se construit dans un discours par "la capacité qu'a le lecteur d'organiser l'information dans un réseau où il ne manque pas de chaînon conceptuel et où il n'y a pas de rupture dans les relations entre les concepts." (p.3) Il distingue deux sources d'explication qui permettent au lecteur de parvenir à la compréhension d'un texte; il parle alors de schèmes de compréhension qui servent "à constituer des réseaux cohérents dans le traitement de larges segments de textes" (p.4). Il explique aussi la cohérence comme "la progression thématique des propositions qui se succèdent dans un texte." (idem)

Cette seconde explication demande au lecteur de repérer dans chaque nouvelle phrase du texte, une information qui lui permettra de progresser dans la poursuite de l'histoire ou du discours. Ce travail d'organisation par le lecteur est facilité par des indices dans l'organisation du texte et la construction syntaxique des phrases; il appartient cependant au lecteur d'intégrer les informations données. Enfin, Pagé (1985) considère que la cohésion et l'étagement contribuent à former la structure du texte, et que "les liens de cohérence sont construits par le lecteur en interaction avec les marques de

cohésion et l'étagement des propositions." (p.61)

A ce propos, Vogeleer (1986) ajoute que chaque phrase est interprétée par rapport à certaines autres phrases. Il retient ensuite cette définition de la cohérence: "(...) un terme qui couvre toutes les connexions sémantiques entre les phrases dans le texte." (p.57) Vogeleer propose un modèle qui assure la cohérence textuelle et introduit les concepts de séquence et de topique de séquence.

Pour qu'une suite de phrases ait un sens, il faut être capable d'en dégager une idée commune; cette idée qui fait le lien entre les différentes phrases sera appelée: topique.

Cet ensemble de propositions gravitant autour d'un topique commun sera à son tour appelé: séquence. Cette dernière se définit comme "une suite ordonnée de propositions connectées sémantiquement et organisées hiérarchiquement autour d'une proposition commune." (p.57) De cette définition, il s'ensuit que chaque proposition contenue dans une séquence doit avoir un lien avec l'idée commune du texte ou le topique de la séquence. Cette idée commune autour de laquelle gravitent les autres propositions oblige ces dernières à une implication sémantique et à une implication pragmatique. Un ensemble de séquences dominées par un topique commun donnera naissance à une macro-structure et l'ensemble du texte aura son topique. Enfin le topique d'une unité supraséquentielle se définit comme

suit:

[...] une proposition conventionnelle qui est impliquée sémantiquement par l'ensemble ordonné des topiques des macro-structures immédiatement inférieures et qui impliquent pragmatiquement tous les topiques des macro-structures immédiatement inférieures.

(Vogeleer, 1986, p.61)

Pour nous, ce qui est intéressant dans ce modèle de la cohérence textuelle basé sur le concept de topique, c'est que le texte est considéré comme un ensemble fini de macro-structures hiérarchisées qui s'emboîtent les unes dans les autres. Le topique de la première séquence est impliqué pragmatiquement par le topique de la deuxième séquence et l'ensemble des topiques est impliqué dans le topique principal du texte. Nous reviendrons un peu plus loin sur ce modèle, mais auparavant voyons d'autres conceptions de la cohérence.

Brostoff (1981) examine différents modèles d'écriture; elle commence par définir les notions de cohérence et d'incohérence avant de suggérer des pistes pour enseigner ces deux concepts. Après avoir défini l'incohérence comme étant une suite de phrases qui se suivent mais qui ne sont pas liées, elle affirme que la cohérence existe dans un texte lorsque le lecteur peut y retrouver un sens:

To put it in the affirmative, coherence exists in a sequence of words, sentences, and paragraphs in which the reader can perceive connections and understand the structure and therefore the meaning as he reads.

(p.279)

Fahnestock (1983) considère qu'il y a cohérence lorsque le lecteur peut lire sans perdre le fil de l'histoire; "[...] an impression of coherence is produced when a reader can go from one clause to the next without losing the meaning." (p.401) Elle ajoute qu'il y a cohérence lorsque le lecteur peut voir les liens existant non seulement entre des phrases rapprochées, mais entre des groupes de phrases et, par extension, entre des paragraphes. Elle propose une liste de mots qui peuvent introduire la cohérence dans un texte: "then, next, because, for, etc.". (p.409) Il existe cependant une certaine confusion lorsqu'elle parle de cohésion et de cohérence.

Bamberg (1983) se demande en quoi consiste un texte cohérent; elle commence tout d'abord par examiner les grilles de cohérence élaborées lors d'une enquête nationale: le National Assessment of Educational Progress (NAEP). Bamberg mentionne les limites de cette grille et propose une nouvelle grille d'analyse. Elle expérimenta sa grille et se rendit compte que bien souvent: "[...]writers simply failed to give readers necessary information about the topic or to organise the details adequately." (p.425) Pour elle, "the better writers were able to take the reader's perspective from the beginning and produced well-structured, coherent essays." (p.425) Elle affirme que la plupart des erreurs relatives à la cohérence résident dans la construction globale du texte: "but another look at the failures of coherence in this essay indicates that

the most serious coherence problems occurred over the whole discourse." (p.426)

Bamberg constate la difficulté pour l'enseignant de trouver des stratégies pour intégrer la révision, moyen de vérifier la cohérence du texte. Elle mentionne le travail de groupe comme moyen de placer l'élève devant un véritable récepteur du texte; elle est quand même consciente des limites de cette stratégie:

Peer readers are particularly good at pointing out places where more detail or information is needed in order to orient readers or to fill in gaps in the text, where terms are unclear, where connections between sentences need to be more explicit, and where digressions or shifts of topics occur. But although peer readers can often identify poor organization as a problem, they are less often able to propose a plan or overall design that will eliminate the difficulty. (p.426)

En 1984, Bamberg réanalyse la documentation (NAEP) en tenant compte des relations existant entre la qualité des écrits et leur cohérence. Les résultats obtenus indiquent qu'il y a une très forte corrélation entre la qualité et la cohérence des écrits. Les résultats démontrent aussi que les scripteurs de 17 ans écrivent d'une façon beaucoup plus cohérente que le groupe des 13 ans. (p.305)

Bamberg (1984) présente le concept de cohérence qu'elle envisage comme un tout, comme un schéma qui organise les paragraphes. Une cohérence au niveau local, qu'elle assimile à

la cohésion, ne signifie pas que l'ensemble du texte est cohérent. Pour illustrer son propos, elle présente l'exemple suivant:

I bought this typewriter in New York. New York is a large city in the USA. Large cities often have serious financial problems... (p.307)

Ces phrases utilisent des liens entre elles: "New York", "large city"; il n'en résulte pas une cohérence globale parce que le texte n'a pas de structure sémantique pour relier toutes les propositions. Un plan ou un schéma organisateur est donc indispensable pour aider le lecteur à anticiper la nouvelle information textuelle.

Patry et Ménard (1985) voient le concept de cohérence d'une façon beaucoup plus englobante que le concept de cohésion. D'après ces auteurs, la cohérence inclut dans son domaine d'étude, en plus des relations de nature linguistique, celles qui sont de nature non linguistique: situationnelles, logiques, cognitives, pragmatiques. Charolles (1989) abonde dans le même sens et affirme que: "...la cohérence est moins dans le discours lui-même que dans l'esprit des récepteurs sous la forme d'une règle gouvernant l'interprétation (et donc la production) des énoncés." (p.12)

McKenna (1987) veut pour sa part clairement différencier deux concepts qui caractérisent un discours: la

cohésion et la cohérence. Elle veut aussi déterminer la validité de certaines variables comme indicateurs de cohérence. Pour atteindre son but, elle sélectionna six variables susceptibles de délimiter le concept de cohérence: l'intention de l'auteur, le contexte, le sujet, la structure, la cohésion et la grammaire. Il est important de noter tout de suite que la cohésion est envisagée par McKenna comme "one aspect of a text that may contribute to a strong measure of coherency." (p.iv)

Son échantillonnage se limita à 30 copies. Les participants de son étude devaient écrire un texte sur un des huit sujets proposés; les étudiants disposaient d'une heure pour écrire leurs textes, et il n'y avait aucune période de temps réservée à la révision.

McKenna commence son étude en précisant le sens qu'elle donnera aux termes de cohésion et de cohérence. Voici comment elle définit ces deux termes. La cohésion, c'est:

that property of text whereby the author uses such lexical ties as reference, substitution, ellipsis, conjunction and lexical reiteration and collocation to create connections which tie the discourse together as a unit. (p.13)

Pour elle, la cohérence

is that property of a text whereby its intended meaning is communicated to a reader. It is believed that the presence of coherence in a given text is not determined by any one linguistic feature alone, but rather by a constellation of variables working together. (idem)

McKenna ajoute que le concept de cohérence est beaucoup plus large que celui de cohésion. La cohésion est cette propriété du texte qui fait que l'on peut retracer les liens cohésifs existant dans un texte et même mesurer la distance existant entre ces mêmes liens cohésifs. La cohésion oblige le texte à respecter une structure. La cohérence de son côté se mesure particulièrement par les interactions intervenant entre le texte et le lecteur. (p.72)

McKenna présente le modèle qu'elle a développé pour analyser la cohérence; dans la présentation de son modèle, elle suggère quelques pistes intéressantes. Elle commence tout d'abord par préciser le rôle de la cohésion: la cohésion assure une lecture au texte, une suite logique par l'utilisation de liens cohésifs. Mais un texte cohésif ne sera pas nécessairement cohérent; d'autres variables interviennent et prouvent que les concepts de cohésion et de cohérence sont différents l'un de l'autre.

Après avoir analysé les données recueillies lors de son

expérience, McKenna présente les résultats suivants:

The highest correlation with coherence was that of intent at .6788, followed by context .6590, structure .6527, focus .6292, grammar .4632, and finally cohesion .4639. (p.122)

Les résultats démontrent que l'intention de l'auteur joue un rôle prépondérant pour assurer la cohérence dans un texte; elle précise aussi le rôle de chacune des variables:

The strongest predictors for the presence of coherency in a text were the variables of intent, focus, structure and cohesion. Conversely, the significant predictors for cohesion in a text were the variables of grammar and coherence.[...] cohesion is just one factor that contributes to coherency in a text.

(p.124)

Pépin (1987) signale la difficulté que nous avons à cerner la cohérence tellement elle est subjective. Elle propose alors cette définition de la cohérence:

En fait, un texte cohérent pourrait être défini comme un ensemble structuré composé de phrases non pas juxtaposées, mais reliées les unes aux autres de façon à créer une impression d'unité signifiante. (p.21)

Pépin indique les différents moyens que le scripteur peut utiliser pour indiquer au lecteur les liens qui unissent les énoncés de son texte; il y a tout d'abord les marqueurs d'étagement, les marqueurs de cohésion, le parallélisme et la paraphrase. La maîtrise de ces outils discursifs nécessite cependant trois types d'habileté pour réaliser la cohérence

d'un texte: il faut savoir coordonner ses idées, avoir le souci du lecteur et pouvoir devenir son propre lecteur critique.

Pépin propose une méthode d'apprentissage de la cohérence qui intègre les trois habiletés préconisées; elle insiste particulièrement sur le fait suivant:

[...] il importe surtout de leur indiquer un but précis vers où s'orienter, un but vers la cohérence, croyons-nous, et de les aider à assimiler cette notion par divers moyens, dont l'entraînement à la lecture critique et la possibilité d'avoir accès à des rétroactions fréquentes.

(Pépin, 1987, p.25)

Dans cette partie de notre travail, nous avons tenté de clarifier les concepts de cohésion et de cohérence et nous retiendrons ces deux termes bien que plusieurs auteurs ne fassent pas cette distinction et les considèrent comme synonymes (Adam, 1977; May, 1986; McKenna, 1987). Plus près de nous, Bourque (G.,1987) parlera de la cohabitation obligatoire des deux termes étant donné que la cohérence se joue sur fond de cohésion et la cohésion se joue sur fond de cohérence (p.35). Fulcher (1989) parle du rôle joué tant par le texte que par le lecteur lorsqu'on aborde ces deux concepts (p.147).

Poulin (1982) avait d'ailleurs aussi souligné le débat qui entoure ces deux termes et elle avait remarqué que certains théoriciens parlaient de cohérence lorsque le discours était

plus ou moins adapté au contexte situationnel où il est produit. Elle avait aussi remarqué que la cohésion serait la "propriété linguistique par laquelle les structures textuelles sont fortement reliées entre elles" (p.37-38). Après son analyse, elle en arrivait à trancher la question en attribuant la cohésion à l'énoncé et la cohérence à l'énonciation (p.39).

Malgré ces quelques réticences, nous les distinguerons quand même dans notre étude. Parmi les différents travaux analysés, nous retiendrons particulièrement certains d'entre eux lorsque nous voudrions vérifier le degré de cohésion et de cohérence des textes de nos sujets expérimentaux. Mentionnons les travaux de Patry et Ménard (1985), les travaux de Charolles (1978) et les travaux de Halliday et Hasan (1976) lorsqu'il s'agira de la cohésion, les travaux de McKenna (1987), de Bamberg (1984) lorsqu'il s'agira de vérifier la cohérence des textes.

Nous ne devons cependant pas oublier, comme le fait si bien remarquer McKenna, que la cohérence d'un texte est le résultat d'une interaction entre l'émetteur et le récepteur d'un texte; ce qui laisse supposer que la cohérence ne peut à elle seule expliquer la production de texte dans son entier: "Coherence is only one aspect of reading and writing, and cohesion is only one aspect of coherence." (p.126-127)

Dans la prochaine partie, nous aborderons une autre facette jouant un rôle important dans l'écriture d'un texte; il s'agit des éléments pragmatiques.

2.3.3. Les éléments pragmatiques

Dans cette partie de notre étude, nous présenterons les différents éléments pragmatiques que nous avons retenus pour notre expérience. Nous commencerons tout d'abord par définir en quoi consiste la pragmatique et où elle s'inscrit dans la production d'un message écrit; nous présenterons ensuite les différents éléments pragmatiques que nous avons retenus dans le cadre de cette étude.

Lorsqu'un message est adressé à un individu, celui qui émet le message poursuit ordinairement un but. Comme le mentionne Latraverse (1985):

[...] le langage n'est pas seulement un moyen de produire des propositions ou des assertions dont les relations à ce qu'elles disent pourraient être entièrement gouvernées par des conditions de vérité, mais aussi un moyen de l'action, une façon de réaliser des actes très divers. (p.130)

Dans une autre partie de ce chapitre, nous avons vu qu'il y a moyen d'étudier un texte comme une forme autonome, sans se soucier du contexte dans lequel celui-ci a été écrit; comme le mentionnent Fossion et Laurent (1978), "le texte sera considéré en lui-même, comme un tout constitué de divers

éléments." (p.18) Les chercheurs s'intéressent alors aux lois qui président à l'organisation textuelle; on se met à regarder le texte comme un système clos contenant en lui-même tout ce qui est nécessaire à sa compréhension. Cette façon de fonctionner va permettre de jeter un regard neuf sur l'oeuvre littéraire et marque une rupture avec les pratiques antérieures. (Poulin, 1982, p.16)

Le langage, ou le texte écrit, se déroule cependant dans un contexte situationnel; ce n'est pas "une suite statique de signes sans rapport à un acte de production." (Fossion et Laurent, 1978, p.46) Le langage est autre chose qu'une simple représentation de la réalité; il sert à autre chose qu'à transmettre des informations explicites (p.50).

Un message est en effet porteur d'une signification et il poursuit un but déterminé, que ce soit de convaincre la personne à qui s'adresse le message, de lui permettre de satisfaire un besoin d'imaginaire ou autres; "il n'existe point, il ne peut exister d'énoncé neutre." (Bakhtine, 1978, p.58) Un acte langagier est porteur d'une signification, et pour atteindre son but, cet acte doit respecter des règles syntaxiques et sémantiques. Ce même message doit aussi respecter des règles spécifiques dans un contexte déterminé pour produire un acte spécifique (Latraverse, 1985).

Armengaud (1985) présente la pragmatique comme le prolongement d'une autre linguistique, la linguistique de l'énonciation inaugurée par Benveniste qui remplace le concept de parole par le concept de discours (p.8). Le texte est maintenant envisagé sous deux angles différents: il y a l'énoncé qui concerne ce qui est dit et il y a l'énonciation qui est l'acte de dire. Nous devons maintenant tenir compte du locuteur et des rapports existant entre les interlocuteurs, des modalités de l'intercommunication.

Le texte n'est plus envisagé comme une suite statique de signes sans rapport à un acte de production; le texte sera désormais considéré comme trace d'énonciation et non comme seul énoncé. Il y aura la prise en compte des locuteurs et du contexte dans lequel se déroule la communication. Fossion et Laurent (1978) définissent ainsi l'énonciation:

[...] un procès par lequel des signes linguistiques s'actualisent, assumés par un sujet parlant, dans des circonstances spatio-temporelles particulières. Le mot discours devient ainsi synonyme d'énonciation puisque le procès d'actualisation de la langue et son résultat (le texte en action) se confondent. (p.47)

Ces deux auteurs parlent alors des indices de l'énonciation et de ses modalités formelles; les indices d'énonciation, ce sont des indicateurs (des pronoms personnels, des adverbes de temps ou de lieu); les modalités formelles concernent le choix que fait le locuteur pour influencer la personne à qui il s'adresse (l'allocutaire). Il pourra alors se

servir de différentes fonctions mises à sa disposition: l'interrogation, l'intimidation, l'assertion et autres modalités formelles (p.47-48).

Tyvaert (1984) considère que la pragmatique étudie les phénomènes qui ne peuvent être appréhendés totalement d'une manière syntaxique (formelle). Elle

"(...) regroupe les phénomènes qui font nécessairement appel pour leur compréhension à la prise en considération des situations particulières où les expressions sont interprétées." (p.17)

Armengaud (1985) énumère les concepts les plus importants de la pragmatique. Elle présente tout d'abord le concept d'acte; le langage ne sert pas seulement à représenter le monde, il sert à accomplir des actions, il permet l'interaction et la transaction (p.6).

Il y a aussi le contexte dans lequel s'établit cette communication; ce contexte est indispensable, car il permet de mieux comprendre le message émis. Dans des textes écrits, juridiques ou scientifiques, les auteurs tentent le plus possible d'intégrer des informations contextuelles dans leurs propos. Des indices sur le lieu, le temps et l'identité des locuteurs peuvent venir préciser le contexte. La communication écrite oblige d'ailleurs l'émetteur à faire des références plus précises à la situation où se déroule l'action du récit et non pas le contexte dans lequel l'émetteur écrit. L'auteur est forcé d'apporter des précisions sur la situation de ses

personnages: lieux, noms des personnages, dates, etc. (Vanoye, 1973, p.43.)

Un troisième concept que l'on retrouve dans la pragmatique, est celui de performance. C'est l'accomplissement de l'acte en contexte qui révèle la compétence des locuteurs, leur savoir et leur maîtrise des règles; c'est la compétence communicative (Armengaud, 1985, p.6- 7).

Lundquist (1983) considère qu'il y a deux concepts-clés à retenir lorsque nous abordons l'analyse textuelle; ce sont les actes de langage et la cohérence textuelle qui permettent une analyse de l'articulation du textuel et de l'extra-textuel; elle ajoute que c'est toujours à partir du texte que se fait l'analyse:

C'est à partir du texte, vu dans ses rapports extra-textuels (sphère de production, type de texte, contexte communicatif, etc.) que l'on formule une hypothèse concernant les caractéristiques linguistiques qui seraient formées par cet extra-textuel, c'est-à-dire concernant l'intratextuel, à ses niveaux thématique, sémantique, syntaxique et rhétorique.
(p.155)

Lundquist présente le niveau pragmatique comme le niveau "où l'on décrit le rapport entre le texte et ses usagers dans un environnement particulier." (p.10) Elle examine ensuite certains facteurs extra-linguistiques qui peuvent influencer le texte et lui conférer une fonction prédominante; parmi les facteurs que l'on peut qualifier de base, nous retrouvons

l'émetteur, le référent et le récepteur. Ces trois facteurs ancrent le texte non pas seulement dans une situation immédiate de communication, mais dans un contexte plus large qui est celui de la société environnante. Il y a d'autres éléments qui déterminent aussi la forme linguistique du message; nous retrouvons alors le médium, la situation et l'intention de communication (p.15).

Glauner (1984) applique un modèle d'analyse pragmatique à différents discours écrits; il voulait vérifier si son modèle d'analyse pourrait passer le test de la praticabilité.

Pour vérifier sa grille d'analyse, il se servit d'un corpus de textes puisé à l'intérieur d'un groupe qu'il considère comme une communauté fermée; il s'agit d'un groupe religieux: "Reorganised Church of Jesus Christ of Latter Days Saints (p.31).

Glauner présente ensuite le corpus de textes qu'il a retenu dans le cadre de son étude. Il s'agit de trois types de discours: des articles, des lettres et des poèmes (idem).

Glauner fait alors un relevé des différentes théories de l'approche communicative et présente le schéma suivant de la communication, schéma qui constitue la base de son étude.

Informativity (related to Referent)

Cohesion (related to code)

Intentionality
(related to Encoder)

Acceptability
(related to Decoder)

Coherence (related to Signal)

Situationality
Intertextuality
(both related to Context)

(Glauner, 1984, p.44)

Il explique ensuite les différents éléments constituant son tableau; il débute par la cohésion et définit le terme comme: " [...] a set of elements in a text which cause the text to be related internally to itself (p.44)." Glauner remarque qu'il y a sept différents types de cohésion, et que la plupart relèvent du domaine syntaxique.

Glauner définit un deuxième terme de son schéma: la cohérence. Il considère la cohérence comme cette propriété du discours qui permet au lecteur "[...] to know, first, what is being written about, and, second, what is being written about it." (p.49)

Il présente ensuite la liste des critères qu'il a retenus dans son étude; ils se regroupent sous six catégories différentes et se présentent sous la forme du tableau de la page suivante.

Tableau I

Éléments pragmatiques

A. Universe of Pragmatics

1. Context
2. Encoder
3. Decoder
4. Code
5. Referent
6. Signal

B. Pragmatic Field Components

1. Media
2. Modes
4. Aims

C. Pragmatic Textual factors

1. Cohesion: parallel Structures, Functional Sentence Perspective, Reference, Substitution, Ellipsis, Conjunction, Collocation.
2. Coherence
3. Intentionality
4. Acceptability
5. Informativity
6. Situationality
7. Intertextuality

D. Pragmatic Contextual Factors

1. Loyalty to: self, spouse, children, kin, friends, community, state, deity
2. Ideology
3. Rank
4. Possession
5. Settings: Intellectual, Physical, Psychological

E. Pragmatic Affective Principles

1. Efficiency
2. Appropriateness

F. Pragmatic Force

1. Locutionary Force
2. Illocutionary Force
3. Perlocutionary Force

Cette grille regroupe la plupart des critères pouvant être utilisés lorsque nous procédons à l'analyse pragmatique d'un discours écrit; il appartient à l'utilisateur de faire un choix parmi ces critères quand il veut procéder à l'analyse d'un discours.

D'autres auteurs, Djebbour et Lartigue (1983), par exemple, constatent que les conditions d'énonciation d'un texte fixent son type de cohérence. Des consignes précises lors de la présentation d'un travail aideront l'élève dans la réalisation de la tâche demandée:

Aider l'enfant à définir sans ambiguïté les contraintes imposées par une situation fonctionnelle d'écriture nous semble donc un impératif à respecter pour qu'il puisse prendre conscience d'un certain type de cohérence nécessaire à ce texte qu'il va écrire.
(p.20)

Combettes (1985) analyse le concept de pragmatique et il présente la multiplicité des champs qu'il recouvre. Il présente ensuite une tendance qu'il a observée lorsque la problématique de la cohérence textuelle est abordée. Il semble exister deux types de cohérence du texte; une cohérence micro-structurale qui correspond aux liens entre les phrases et qui s'exerce par des procédés linguistiques. Il y a aussi une cohérence macro-structurale qui tient compte des facteurs pragmatiques de l'acte de communication textuelle. Le contexte

linguistique à lui seul ne peut pas assurer la cohérence; cette dernière est liée à des facteurs extra-linguistiques, à la situation d'énonciation.

C'est cette dimension de la pragmatique qui permet à une séquence textuelle d'être envisagée comme un tout signifiant et cohérent, la dimension configurationnelle (Adam, 1987, p.18-19), que nous retiendrons dans cette étude.

L'introduction de la pragmatique permet d'approcher le texte sous un nouvel angle; le texte peut fonctionner comme une entité indépendante, mais il peut aussi être perçu comme discours, comme acte de langage. C'est cette utilisation du langage dans le discours, cette mise en situation de la langue qui intéresse la pragmatique. La pragmatique tient compte des circonstances dans lesquelles s'exerce le langage; elle tient compte des différents aspects de la situation d'énonciation, du locuteur et de l'interlocuteur. Enfin, la cohérence du texte dépend en grande partie de l'adaptation du discours au contexte situationnel dans lequel il est produit.

Dans cette partie de notre étude, nous avons présenté les éléments que le scripteur doit respecter lorsque l'on considère le texte dans une optique interne; il s'agit des contraintes liées à ce type de discours qui assurent au texte une certaine cohésion. Ce texte est plus qu'une suite statique de signes, et nous avons abordé les éléments pragmatiques qui

assurent une cohérence au discours.

Maintenant que nous avons spécifié le contenu qui est à la base de notre étude, voyons comment nous procéderons en classe.

3.0. La Méthodologie

3.0. Méthodologie et déroulement de l'expérience.

Dans cette partie de notre étude, nous présenterons la méthodologie qui a été utilisée pour tenter de répondre aux deux questions posées dans la problématique. Ces deux questions portent sur deux aspects du processus d'écriture: la révision du texte avec et sans grille, l'impact de ces révisions sur la cohésion et la cohérence du texte. Ce chapitre se divise en deux parties.

Dans la première partie, le traitement, nous présenterons les sujets qui sont à la base de cette expérience, le discours retenu, le cadre expérimental et pour terminer, les instruments utilisés pour la cueillette des données.

Dans la deuxième partie, nous présenterons comment se déroulera l'expérience: elle comprend une phase exploratoire et une phase expérimentale.

a) Le traitement

3.1. Les sujets retenus dans cette étude

i) Le groupe:

Les élèves qui participent à notre étude sont inscrits au cours de français optionnel intitulé: Français, Les projets de communication, option 4e et 5e années.

Le groupe se compose de 15 élèves, tous de 4e secondaire; on retrouve: six garçons et neuf filles. Les résultats scolaires obtenus par ces élèves indiquent que le groupe est formé d'élèves faibles, moyens et forts en français. La moyenne obtenue au cours de français régulier et dans le groupe de français optionnel a servi comme outil de classement. Une entrevue avec l'enseignant nous a aussi permis de caractériser chacun des élèves et de classer définitivement les élèves en trois équipes: forte, moyenne et faible.

Le cours de français optionnel vient s'ajouter au cours de français régulier et il veut placer l'élève dans un véritable contexte de communication. Bien que ce cours soit offert en 4e et 5e secondaires, ici les inscriptions se retrouvent exclusivement en 4e secondaire. Ce cours de français est dispensé à raison de quatre périodes de 50 minutes sur une séquence de six jours.

L'expérimentation s'est déroulée à l'intérieur des activités régulières de la classe de français optionnel. Trois équipes ont particulièrement retenu notre attention pour fin d'observation: une équipe faible, une moyenne et une forte.

ii) Les équipes:

Les données qui nous ont servi à déterminer les trois équipes ont été recueillies lors des entrevues, de même que par l'analyse du bulletin scolaire et par l'analyse du questionnaire: Informations générales (Annexe 8).

Équipe 1:

Cette équipe est formée d'un garçon (Daniel) et d'une fille (Nancy) et elle présente le portrait suivant:

(Afin de respecter l'anonymat des sujets expérimentaux, les noms sont fictifs.)

	Français 3e	Français 4e	Français optionnel
	Moy. Gr.	Moy. Gr.	Moy. Gr.
Nancy	76 72	64 71	68 70
Daniel	73 73	71 69	75 70

Dans le cadre de cette étude, cette équipe est considérée comme l'équipe faible; la prépondérance de Nancy sur son coéquipier et les habitudes de travail de ces deux élèves nous permettent de faire ce classement.

Équipe 2:

Cette équipe est aussi formée d'un garçon (Gilles) et d'une fille (Lise). Elle est considérée comme l'équipe forte. Lise est la seule élève du groupe à disposer d'un micro-ordinateur à la maison.

Si nous regardons les résultats scolaires des membres de cette équipe, nous avons le portrait suivant:

	Français 3e		Français 4e		Français optionnel	
	Moy.	Gr.	Moy.	Gr.	Moy.	Gr.
Lise	89	74	81	71	80	70
Gilles	81	78	79	76	81	70

Équipe 3:

Cette équipe est formée de deux filles; Sylvie et Carine ont l'habitude de travailler ensemble et elles sont deux amies à l'extérieur de l'école. Cette équipe se compose de deux membres de force similaire; cette homogénéité fera de cette équipe celle que nous considérons comme l'équipe moyenne.

Voici le portrait scolaire de chacune:

	Français 3e		Français 4e		Français optionnel	
	Moy. Gr.		Moy. Gr.		Moy. Gr.	
Sylvie	72	73	68	71	70	70
Carine	83	78	84	76	72	70

En conclusion, si nous tentons de quantifier les résultats connus de ces équipes, nous obtenons les moyennes suivantes pour chacune des équipes:

	Français 3e		Français 4e		Français optionnel	
	Moy.	Gr.	Moy.	Gr.	Moy.	Gr.
Équipe						
1	75	73	68	70	72	70
2	85	76	80	74	81	70
3	78	76	78	74	71	70

Maintenant que nous avons présenté les sujets de cette étude, voyons maintenant le discours retenu.

3.2. Le discours retenu

Le programme de français (Gouvernement du Québec, 1981) accorde une place de choix au discours narratif, ce discours se retrouvant aux cinq années du secondaire.

Le discours narratif, le récit en ce qui nous concerne, est à la base de notre expérience. Cependant les recherches menées par différents groupes, Oulipo (1973) entre autres, ont permis l'élaboration de nouveaux schémas de récits et la pratique d'une nouvelle forme de lecture de plus en plus populaire auprès des jeunes; on pouvait ainsi voir paraître une cinquantaine de nouveaux titres pour le seul premier trimestre 1986 (Masseron, 1985; Debyser, 1986).

Ce genre de récit à embranchements est intéressant à lire, mais en est-il de même lorsqu'on demande aux élèves d'essayer d'en écrire? Wéra (1986) et Sammons (1987) tentèrent l'expérience. Voici les commentaires de Sammons après qu'il eut expérimenté ce type de discours:

Not only did my students enjoy writing, they developed skills in creating plot structures, thinking through a logical line of story action, and inventing characters with striking physical and psychological attributes.
(p.52)

En plus d'aider à la création d'une trame narrative, les choix permettent d'orienter le déroulement de l'action:

Ces récits se présentent sous forme d'aventures où le lecteur-héros choisit son parcours, à ses risques et périls, à chaque étape de sa progression dans la mesure où chaque épisode se termine par deux ou plusieurs choix qui l'orientent vers des séquences différentes. (Debyser, 1986, p.113)

La construction de ce type de récit impose un style condensé et rapide surtout si le texte est présenté sur écran: "un roman télématique est en effet une sorte de feuilleton à choix multiples dont chaque unité textuelle doit faire un tout qui peut difficilement dépasser 15 lignes de 40 signes." (idem)

Ce genre de récit propose à l'élève-scripteur un défi d'écriture à l'intérieur d'une situation de communication écrite nouvelle et inédite. Ce qui compte, c'est l'action au détriment de longues descriptions; à ce propos, Packard (1987) constate que:

It is true there is a built-in limitation in interactive fiction. Branching multiple plots tend to be short, leaving less chance for character development and complex dramatic development. Fastpaced action is the norm. On the other hand, multiple plots afford the author the opportunity to depict alternative consequences and realities. (p.40)

Ce genre d'histoire est catalogué sous différentes dénominations; certains parleront d'histoire en arbre (Oulipo, 1973), d'autres, d'histoire interactive. Dans le cadre de notre étude, nous retiendrons l'appellation "jeu d'aventure"

(Masseron, 1985, p.72).

Ce genre d'histoire se présente presque toujours de la même façon: un terrain de jeu qui nous procure une dimension spatiale, les événements qui s'y produisent et qui nécessiteront la participation des joueurs. C'est d'ailleurs le choix effectué par le joueur qui fera progresser l'histoire jusqu'à son dénouement final (Masseron, 1985, p.72).

Ce qu'il y a d'intéressant dans ce genre d'histoire, c'est sans doute la forme ludique employée. Il y a aussi le fait que nous ne demandons pas à l'élève d'écrire une simple composition; il est préférable de parler d'un "montage de texte" (Masseron, 1985, p.54) où le raisonnement par hypothèses successives fait avancer dans le texte. Une situation de départ est présentée, et le lecteur se retrouve bientôt devant une alternative. Le choix qu'il fera le plongera dans la suite de l'histoire: "La séquence, unité supérieure, enchaîne une action B sur A, actualisant de la sorte l'une des deux possibilités offertes." (Masseron, 1985, p.73)

Lemaître, Dubois et Baudet (1988) ont fait écrire un roman interactif dans des classes du secteur professionnel et ils croient que la création d'un roman interactif en classe optimalise les performances de composition, facilite la composition en décomposant le processus d'écriture et favorise l'apprentissage des structures et des opérations cognitives

de la production de texte.

En résumé, nous avons choisi le jeu d'aventure interactif comme tâche d'écriture pour les raisons suivantes:

1. Aspect ludique de la tâche d'écriture.
2. Écriture narrative délinéarisée.
3. Obligation de respecter les règles de composition macro et micro-structurelles.
4. Discours narratif connu des élèves: ils pourront puiser dans leur mémoire à long terme lors de la rédaction de leurs projets d'écriture (Hayes et Flower, 1980, p.12).
5. Nécessité de concevoir un projet d'ensemble sous forme de plan qui met en relation les lieux traversés et les aventures qui s'y passent (Masseron, 1985, p.67).

Les composantes retenues

Sous cette rubrique, nous regrouperons les différents éléments que nous avons retenus en tenant compte des concepts étudiés dans les fondements théoriques. Ces regroupements nous permettront ensuite d'élaborer les grilles qui nous seront utiles lors de l'expérience et de l'analyse des données recueillies.

La multiplicité des facteurs qui entrent en jeu lors de la production d'un discours (Glauner, 1984) nous oblige à faire

un choix parmi les différentes composantes de la situation de communication. Nous limiterons notre étude aux paramètres ayant un lien avec la cohésion et la cohérence du texte ainsi qu' à certains paramètres pragmatiques. Lorsque nous analyserons le fonctionnement interne du texte, nous parlerons de cohésion et nous ferons référence aux marques linguistiques traduisant, dans la surface textuelle, les interrelations entre énoncés concaténés (Fayol, 1985, p.111). Lorsque nous analyserons le fonctionnement du texte en relation avec un destinataire, nous parlerons alors de cohérence textuelle; c'est le texte vu comme discours signifiant, dans sa relation avec un destinataire. Nous ferons alors référence aux aspects contextuels ou pragmatiques de la situation de communication.

La cohésion

Charolles (1978) considère que l'écriture d'un texte demande le respect de certaines règles; il a regroupé ces dernières en quatre méta-règles pour assurer au discours une cohérence interne. Nous retrouvons les règles de progression, de relation, de répétition et de non-contradiction. Pour vérifier si l'élève a bien tenu compte de ces règles, nous avons retenu les catégories suivantes qui se regroupent sous les trois méta-règles présentées :

1. Règle de relation
2. Règle de répétition
3. Règle de progression

Le programme de français (Gouvernement du Québec, 1981) nous a fourni la liste des éléments notionnels.

1. Règle de relation:

- Utiliser adéquatement le temps des verbes exigé par la logique de son texte. (3e sec.)
- Utiliser adéquatement les marqueurs de relation.

2. Règle de répétition:

- Utiliser adéquatement les pronoms, de façon à préciser par qui les événements racontés ont été vécus. (4e sec.)
- Utiliser des expressions variées pour désigner une même réalité.
- Utiliser les pronoms de la 3e personne (personnels, possessifs, démonstratifs), les adjectifs possessifs et démonstratifs, de telle sorte qu'ils rappellent clairement des êtres, des idées, des objets déjà mentionnés. (3e sec.)

3. Règle de progression:

- Utiliser le plan comme moyen de structurer un discours narratif.
- Diviser son texte en paragraphes. (4e sec.)
- Utiliser des descriptions dans la progression du récit. (2e sec.)
- Créer des situations qui représentent chacune un danger ou une menace pour les personnages. (2e sec.)
- Présenter les événements contenus dans le récit dans l'ordre

où ils se seraient déroulés dans la réalité. (2e sec.)

La cohérence

Dans cette étude, le contexte situationnel de la production du récit nous servira de base pour vérifier le concept de cohérence. Nous tiendrons alors compte du texte comme acte de langage, comme manifestation concrète de la parole. Les techniques d'énonciation utilisées par le scripteur lors de l'écriture de son récit retiendront notre attention. La cohérence permet de regarder le texte comme un tout porteur d'un message, et cette dernière englobe différents aspects de l'acte d'écrire dont la cohésion interne du texte (McKenna, 1987, p.85-127). Dans notre étude, nous observerons particulièrement la cohérence du texte à partir de sa relation avec un destinataire; les aspects suivants seront retenus:

1. La dimension configurationnelle

- Tenir compte des caractéristiques du ou des récepteurs.

(4e sec.)

- Tenir compte des composantes de la situation de communication.
- Tenir compte de la présence d'un narrateur (point de vue).
- Utiliser des éléments du discours qui servent à établir et à maintenir le contact: l'interrogation et la directive.

2. La dimension macro-structurelle

- Donner un titre qui présente le récit. (1re sec.)
 - Écrire le récit en tenant compte des éléments suivants:
 - une situation initiale qui présente le personnage principal;
 - un événement déclencheur qui vient perturber cette situation;
 - une situation finale qui présente un dénouement inattendu par rapport à la situation initiale.
- (4e sec.)
- Assurer une permanence au personnage principal.

Maintenant que nous avons précisé le type de discours retenu et les éléments du programme qui nous serviront dans notre travail, nous présenterons le cadre expérimental qui nous a guidé tout au long du projet; suivront les présentations du logiciel et des instruments que nous avons utilisés pour appuyer notre démarche lors de l'expérience.

3.3. Le cadre expérimental

Dans les pages qui suivent, nous présenterons le cadre expérimental qui nous orientera tout au long de notre démarche; précisons tout de suite que notre étude privilégie un schéma qui se rapproche le plus possible du milieu naturel de la classe.

Les élèves qui vivront cette expérience auront à lire et à écrire des jeux d'aventure. Notre étude se divise en différentes phases; voyons comment nous allons procéder au cours de chacune d'elles.

Le schéma de l'intervention

L'expérimentation se déroulera en deux temps: il y aura une phase exploratoire et une phase expérimentale d'écriture du récit.

A. La phase exploratoire

Approche de ce type de discours

Afin qu'ils soient sensibilisés au type de récit que nous comptons leur faire écrire, les élèves auront à lire une histoire où le lecteur a un choix à effectuer s'il désire poursuivre la lecture du texte. Cette première approche permettra à l'enseignant de sensibiliser les élèves au

fonctionnement de ce type de discours narratif. Cette lecture se fera en classe, et le récit sera le même pour tous. (Annexe 1). Si le temps le permet, il y aura lecture d'un deuxième récit; il s'agit d'"Ohio Smith" que l'on retrouve à l'annexe 7.

Cette méthodologie a été utilisée par Sammons (1987) lors de son expérience, sauf que dans notre cas le récit sera imposé. Noël-Gaudreault (1988 a) a aussi privilégié cette démarche qui consiste à fournir aux apprentis-scripteurs des outils d'écriture et un bagage commun de connaissances théoriques.

L'écriture d'un récit préparatoire

On trouvera les consignes qui seront données à l'élève lors de ce premier récit à l'annexe 2.

Ce premier récit sera court (neuf embranchements) et proposera à l'élève d'écrire une histoire à partir d'un des sujets proposés (voir: Sujets d'écriture, annexe 5). L'enseignant invitera les élèves à se grouper en équipes de deux ou trois. Ceux qui le désirent pourront cependant travailler d'une façon individuelle. L'enseignant demandera aux élèves de réfléchir à haute voix, d'exprimer oralement ce qu'ils pensent.

Ce premier écrit permettra aux élèves de se

sensibiliser au type de récit demandé et de connaître les principales fonctions du logiciel utilisé. Il permettra aussi aux élèves retenus pour l'expérience de se familiariser avec l'environnement expérimental et d'exprimer oralement tout ce qu'ils pensent en écrivant le texte.

Acquisition de mécanismes d'écriture

L'enseignant fera un bref retour sur différents éléments notionnels utiles lors de l'élaboration d'un texte narratif: le schéma narratif, le temps des verbes, l'importance des connecteurs ou marqueurs de relation, etc. Il n'y aura cependant pas d'enseignement spécifique des éléments du code grammatical.

L'enseignant utilisera le matériel didactique actuellement en usage dans les écoles pour montrer aux élèves le schéma narratif qui gouverne la production d'un récit ou d'un jeu d'aventure. Nous proposerons à l'enseignant de se servir des notions et des exercices que nous retrouvons dans le dossier intitulé: 22 nouvelles 22 univers publiés par les éditions Repères. (Rousselle, Bourdeau et Monette, 1986)

Étapes à franchir lors de la phase exploratoire:

1. Lecture
2. Rappel d'éléments notionnels
3. Formation des équipes
4. Présentation des consignes
5. Choix du sujet
6. Élaboration du plan provisoire
7. Écriture du récit à l'aide du logiciel
8. Remise du jeu d'aventure.

Les élèves n'auront pas à leur disposition d'instruments de révision lors de ces étapes.

Nous prévoyons que trois périodes de 50 minutes seront suffisantes pour accomplir cette phase exploratoire.

C'est l'enseignant qui est le seul auditoire désigné pour l'écriture de ce texte. Il veillera à ce que les étapes 1 à 4 soient franchies avant que les élèves commencent le récit.

B. La phase expérimentale

Écriture du récit d'aventure

Cette situation d'écriture à l'aide du micro-ordinateur devrait prendre en moyenne de dix à douze périodes, tout dépendant de l'habileté des élèves au clavier, de la longueur des textes qu'ils auront à transcrire et des révisions qu'ils désireront apporter à leur texte. Elle se divise en deux

parties distinctes; les grilles d'objectivation de la pratique se greffent aussi à cette pratique d'écriture.

Cette activité demandera aux élèves d'écrire un jeu d'aventure comportant au moins 21 embranchements. En plus, les élèves devront tenir compte des caractéristiques d'un auditoire réel; il s'agit d'élèves de sixième année.

Premier état (T1)

Les élèves commenceront par rédiger un plan provisoire contenant les principaux embranchements de l'histoire et ils caractériseront le héros de leur récit. Ils rédigeront ensuite leur texte en se servant du logiciel mis à leur disposition.

Lorsque les élèves écriront la première version de leur jeu d'aventure, ils auront eu la période de sensibilisation à ce type de récit par la lecture d'un texte présentant les caractéristiques du genre. Ils ne disposeront cependant pas des grilles d'objectivation et procéderont à la révision de leurs textes d'une façon traditionnelle. Ils vérifieront si les enchaînements des différentes parties de leurs textes fonctionnent bien.

Nous garderons une copie imprimée de cette première version (T1) ainsi qu'une copie du plan initial.

Deuxième état (T2)

Lorsque les élèves auront terminé l'écriture de leur récit, première version, ces derniers seront invités à compléter la grille d'accompagnement (E1) et à faire lire leur texte par une autre équipe. Cette autre équipe se servira de la liste de vérifications (E2) pour analyser le texte qui lui sera soumis. Ces deux grilles se retrouvent à l'annexe 3.

Ces différentes grilles seront ensuite recueillies par l'enseignant, et les données compilées; ces mêmes grilles serviront ensuite pour vérifier le travail de l'élève à la fin de son projet, étant donné que notre étude veut observer les transformations du texte et l'impact de ces transformations sur la cohésion et la cohérence. Ce sont ces différents états du texte, ces versions successives, qui nous permettront de découvrir quelles améliorations ont été apportées au texte.

Nous garderons aussi une copie imprimée de cette deuxième version du récit (T2).

Nous prévoyons de dix à douze périodes pour la durée de la phase expérimentale, incluant l'écriture de la première (T1) et de la deuxième versions (T2) du texte.

Dans la prochaine partie de cette étude, nous présenterons les principaux instruments que nous avons utilisés pour cette expérience.

3.4. Les instruments

Les instruments utilisés dans cette étude se divisent en trois catégories; le logiciel, les différentes grilles qui serviront aussi pour accompagner l'élève dans sa production et les instruments de cueillette des données.

3.4.1. Le logiciel utilisé

Dans l'élaboration de notre recension des écrits, nous avons pu noter que bien souvent les chercheurs considéraient qu'il n'y avait pas de traitement de texte répondant aux besoins de la classe de langue. Newton (1984), par exemple, dit "no word processing program was created for the composition class." (p.10) D'après elle, il y a cependant un logiciel répondant aux besoins de la classe. Newton présente alors le "text adventure" qui demande à l'élève d'écrire des phrases complètes s'il désire continuer l'histoire. Elle considère que ce genre de jeu d'aventure demande à l'élève des heures de

lecture et une manipulation incessante du langage:

Thus, within a play environment, the student acquires a certain facility with skills that are equally applicable to writing: organizing ideas helps make them effective, use of specific and concrete detail not only makes writing more vivid but more fully developed, thinking logically and working sequentially create natural transitions from one idea to another. In this way, many of the creative non-mechanical aspects of writing may be achieved. (p.17-18)

D'autres chercheurs (Sammons, 1987) se sont servis d'un traitement de texte pour produire ce type de discours; les histoires créées étaient cependant destinées à être lues sur papier et non à l'écran. Pour donner un but à l'écriture de ces histoires, les apprentis scripteurs les présenterons à des groupes d'élèves qui les liront sur écran. C'est à partir du clavier que les choix seront faits et que l'histoire progressera. Dans notre cas, le micro-ordinateur servira comme aide à la création et il permettra aux élèves d'apporter des changements à leurs récits.

Pour aider à accomplir cette tâche, nous disposerons d'un logiciel. "Héros" (Bécharde et Lefebvre, 1989) permet la réalisation de ce type de texte et il oblige l'élève qui écrit à composer par étapes. Nous croyons que "Héros" s'inscrit dans la lignée des logiciels de création qui permet d'utiliser l'ordinateur sans que l'élève soit un spécialiste, sans que ce dernier soit un adepte d'un langage de programmation. L'élève

pourra donc orienter ses efforts vers le texte plus que vers le maniement de l'appareil. Le logiciel utilisé est considéré comme un agent facilitateur de la pratique d'écriture (p.1).

3.4.2. Les grilles de révision

Les grilles qui sont utilisées par les élèves sont de deux types; il y a tout d'abord la grille d'accompagnement (E1) qui permet à l'élève d'effectuer un retour sur sa production. Cette grille (E1) lui rappelle les consignes à respecter ainsi que les différents éléments que l'on doit retrouver dans son écrit. Après avoir effectué ce retour sur sa production, l'élève peut apporter à son texte les correctifs qui s'imposent.

Nous retrouvons aussi une seconde grille, la liste de vérifications (E2), qui sera remplie par une équipe qui n'a pas participé au projet. Cette nouvelle lecture du récit pourrait permettre au scripteur d'apporter les corrections appropriées à son texte.

Ces grilles se retrouvent à l'annexe 3.

3.4.3. Les instruments de cueillette des données

Différents instruments d'observation et d'analyse nous serviront lors de notre expérience; nous les avons groupé

d'après les personnes concernées par les instruments. Il y a des instruments qui s'adressent aux élèves; d'autres au correcteur, aux lecteurs et à l'enseignant.

Voyons ces différents instruments en commençant par ceux qui s'adressent aux élèves (excluant les grilles de révision).

A. Les élèves

1. Les enregistrements magnétoscopiques

En plus de grilles d'accompagnement, nous avons prévu le magnétoscope comme outil d'observation de la démarche d'écriture. Il gardera une trace du texte écrit à l'écran ainsi que les commentaires échangés entre les membres de l'équipe lors de la période de rédaction. Les interventions de l'enseignant et du chercheur se limiteront à la manipulation du logiciel; les interactions entre l'enseignant et les équipes seront aussi enregistrées sur le ruban magnétoscopique. Cette démarche s'inspire de celle utilisée par Beauregard (1989) et Hopper (1985).

Les rubans magnétoscopiques nous serviront à compléter notre analyse du texte écrit et à vérifier si des corrections ont été apportées au texte sans avoir été notées sur papier. L'avantage du magnétoscope, c'est qu'il permet de retrouver les changements que les équipes ont produits sur écran, mais non sur papier. Nous retiendrons cependant seulement les changements qui auront été complétés; le mot

devra avoir été écrit en entier pour que l'on puisse en tenir compte.

2. Les entrevues et les questionnaires

Chacune des équipes sera rencontrée individuellement et invitée à répondre oralement à des questions concernant le fonctionnement du logiciel et le déroulement de l'expérience en général. Une première entrevue se déroulera avant la présentation du récit à un auditoire. Une deuxième rencontre animée par l'enseignant aura lieu après la présentation à un auditoire. Une analyse de l'évolution des perceptions avant et après la présentation à un auditoire sera effectuée. Le questionnaire passé aux élèves avant la présentation à des groupes se retrouve à l'annexe 9. Le questionnaire passé aux élèves après la présentation à des groupes se retrouve à l'annexe 10. La liste des questions posées oralement par l'enseignant se retrouve à l'annexe 11. Un questionnaire "Informations générales" que nous retrouvons à l'annexe 8 nous permettra de compléter le portrait de chacune des équipes.

3. Les productions

Une copie des écrits des équipes sera aussi conservée. Il y a tout d'abord les productions réalisées avant l'imposition de la grille d'accompagnement (E1) qui nous

permettront de noter les révisions apportées au texte d'une façon spontanée; il y a ensuite les corrections apportées au texte après l'introduction de la grille d'accompagnement (E1). Pour terminer, il y a la production qui est faite après les corrections demandées par deux équipes lectrices. Ces corrections se feront à partir de la grille (E2), soit la liste de vérifications. Ce sont ces différents états du texte et particulièrement les corrections apportées qui retiendront notre attention, le but de notre recherche étant de vérifier les différentes transformations du texte et l'impact de celles-ci sur la cohésion et la cohérence.

B. Le correcteur externe

Le correcteur disposera de différentes grilles pour évaluer le travail des équipes; la cohésion et la cohérence des textes seront mesurées ainsi que le type de révision que les élèves ont apporté à leurs écrits. La grille de correction de la révision regroupe les corrections de surface et les corrections profondes; l'annexe 4 fournit plus de renseignements sur les quatre regroupements choisis: la suppression, l'adjonction, la suppression-adjonction et la permutation. La cohésion du texte sera vérifiée à partir de trois règles: de relation, de répétition et de progression. La cohérence sera vérifiée à partir de la dimension configurationnelle et de la dimension macro-structurelle du texte telles qu'elles ont été présentées plus haut (voir la

section 2.3.2.)). On trouve une copie de ces grilles d'analyse à l'annexe 4.

C. Les lecteurs

Ces productions seront présentées à des groupes d'élèves au local d'informatique; les élèves qui auront participé comme récepteurs répondront à un court questionnaire à la fin de chacun des jeux. Ce questionnaire porte le nom de "Questionnaire d'appréciation" et il se retrouve à l'annexe 6. Les renseignements obtenus nous permettront de compléter la partie concernant la cohérence du texte.

D. L'enseignant

En plus des discussions et des échanges qui auront lieu avec l'enseignant tout au long du projet, ce dernier sera interviewé à deux moments au cours de l'expérience. Ces questionnaires nous fourniront des renseignements concernant le déroulement du projet. On trouvera ces questionnaires d'entrevues à l'annexe 12.

E. Le chercheur

Afin de pouvoir se remémorer plus facilement les différentes activités vécues tout au long de l'expérimentation, le chercheur tiendra un journal de bord où

chaque jour, il notera ses impressions. Selon Savoie-Zajc (1990, la tenue du journal de bord permet au lecteur de reconstituer le contexte de la recherche et au chercheur de faire le point sur sa recherche (p.54). Il est à noter que le chercheur est aussi le correcteur externe (Annexe 13).

Voici l'énumération des différents instruments que nous utiliserons au cours de notre expérience

A. Les élèves:

La Grille d'accompagnement (E1)

La Liste de vérifications (E2)

Les rubans magnétoscopiques

Les entrevues et les questionnaires

Les productions écrites, brouillons et texte final.

B. Le correcteur externe:

Grille de correction de la cohésion d'un jeu d'aventure

Grille de correction de la cohérence d'un jeu d'aventure

Grille de correction de la révision.

C. Les lecteurs

Questionnaire d'appréciation

D. L'enseignant

Questionnaire d'entrevue

E. Le chercheur

Journal de bord

Comme nous avons pu le constater, la cueillette des données s'effectuera à différents moments au cours de la pratique d'écriture. Il y aura tout d'abord la cueillette de la première version du texte (T1) et la cueillette des versions rédigées lors de la deuxième étape (T2) après la grille d'accompagnement (E1) et après la liste de vérifications (E2). Une copie du travail final sera aussi conservée. Le ruban magnétoscopique et les différents questionnaires viendront enrichir les données recueillies au cours de ces étapes. Le correcteur disposera de trois grilles qui lui permettront de déterminer les types de révisions qui ont été apportées au texte et l'impact de ces changements sur la cohésion et la cohérence. Le journal de bord sera le miroir des activités vécues tout au long de l'expérience.

Maintenant que nous avons présenté le discours retenu pour cette expérience, le cadre expérimental ainsi que les principaux instruments que nous utiliserons, voyons comment cette étude s'est déroulée dans la classe.

b) Le déroulement

Dans cette section du chapitre, nous présentons comment l'expérience s'est déroulée tout au long du projet. La plupart des renseignements qu'on trouvera dans ces pages sont tirés des communications que nous avons eues avec l'enseignant et des observations que nous avons notées dans le journal de bord.

Les élèves qui ont vécu cette expérience ont lu et écrit des jeux d'aventure. Notre étude s'est divisée en deux temps: il y eut la phase exploratoire et la phase d'écriture du récit.

A) La phase exploratoire

Approche de ce type de discours.

Afin que tous les élèves soient sensibilisés au type de récit que nous voulions leur faire écrire, nous leur avons fait lire une histoire où le lecteur a un choix à effectuer s'il désire poursuivre la lecture du récit. Cette première approche a permis à l'enseignant de sensibiliser les élèves au fonctionnement de ce type de discours narratif. Cette lecture s'est déroulée en classe et différents récits ont été présentés aux élèves. Il y eut tout d'abord la lecture d' "Un conte à votre façon" (Annexe 1), puis la lecture d'un récit identique pour tous les élèves. Cette méthodologie a été utilisée par

Sammons (1987) lors de son expérience, sauf que dans notre cas le récit a été imposé. Cette lecture était considérée comme une mise en situation et elle permettait à l'enseignant d'annoncer le projet d'écriture. Le titre de ce récit était: "La malédiction de la tour".

La tâche demandée par l'enseignant au cours de cette phase consistait à remettre par écrit deux des embranchements qui avaient été lus, c'est-à-dire deux macro-structures partant de la situation initiale jusqu'à une situation finale. Les élèves avaient le choix de lire différents récits interactifs pour compléter la période. Cette période de sensibilisation s'est déroulée le 13 avril 1989 et marque le début du projet avec les élèves.

L'écriture du premier récit

Le 13 avril, l'enseignant avait fait lire aux élèves différents récits interactifs. Le 17 avril, soit au cours suivant, l'enseignant a remis les documents de la phase exploratoire. Il a profité de l'occasion pour donner une vue d'ensemble du projet: la tâche demandée et le nombre de périodes de l'expérience.

Retour sur les procédés d'écriture

L'enseignant a fait un bref retour sur différents éléments notionnels utiles lors de l'élaboration d'un texte narratif: le schéma narratif, le temps des verbes, l'importance des connecteurs ou marqueurs de relation, etc. Il n'y a cependant pas eu d'enseignement spécifique des éléments du code grammatical. La connaissance du code est importante pour ne pas nuire à la transmission d'un message, mais dans le cadre de cette étude, nous avons particulièrement retenu l'organisation du discours.

L'enseignant a utilisé le matériel didactique actuellement en usage dans les écoles pour montrer aux élèves le schéma narratif qui gouverne la production d'un récit ou d'un jeu d'aventure. L'enseignant s'est servi des notions et des exercices que nous retrouvons dans le dossier intitulé: "22 nouvelles 22 univers" publié par les éditions Repères. (Rousselle, Bourdeau et Monette, 1986)

Le 18 avril, les élèves préparaient une histoire interactive. On trouvera les consignes données à l'élève lors de ce premier récit à l'annexe 2. Il s'agit d'un récit court (neuf embranchements); l'élève devait écrire une histoire à partir d'un des sujets proposés (voir: Sujets d'écriture, annexe 5). L'enseignant a demandé aux élèves de se grouper en équipes de deux ou trois. Ceux qui le désiraient pouvaient

cependant travailler d'une façon individuelle. L'enseignant a demandé aux élèves de réfléchir à haute voix, d'exprimer oralement ce qu'ils pensaient.

Ce premier écrit a permis aux élèves de se sensibiliser au type de récit demandé et d'expérimenter les principales fonctions du logiciel utilisé. Il a aussi permis aux élèves retenus pour l'expérimentation de se familiariser avec l'environnement expérimental et d'exprimer oralement tout ce qu'ils pensent en écrivant le texte.

Le 20 avril, nous avons encore quelques difficultés dans le maniement du logiciel; nous avons alors décidé de vérifier comment ce dernier était accepté auprès d'une seule équipe. Les élèves sélectionnés ont semblé trouver que sa manipulation était simple et ne créait pas de difficultés particulières. Cette période a aussi permis au technicien de vérifier le son et l'image des magnétoscopes dans une situation naturelle d'écriture.

La période du 24 avril fut consacrée à la première écriture du récit à l'aide du logiciel utilisé. Les trois équipes sélectionnées furent enregistrées au cours de l'écriture de leur texte. Deux équipes réussirent à terminer et à faire "tourner" leur histoire. L'autre équipe sélectionnée a demandé de terminer son récit à la période suivante.

Cette étape terminait la phase exploratoire qui devait permettre aux élèves de se sensibiliser au type de récit et au fonctionnement du logiciel.

Étapes franchies lors de la phase exploratoire:

1. Lecture de récits interactifs
2. Rappel d'éléments notionnels
3. Formation des équipes
4. Écriture d'un court récit exploratoire
5. Choix du sujet et présentation des consignes
6. Elaboration du plan provisoire
7. Écriture du récit à l'aide du logiciel
8. Remise du jeu d'aventure.

Les élèves n'avaient pas à leur disposition d'instruments de révision.

Pour compléter cette phase exploratoire, trois périodes avaient été prévues; une modification de notre plan initial fait que deux autres périodes se sont ajoutées aux précédentes. Une période a permis de vérifier auprès d'un groupe d'élèves comment ces derniers appréciaient le maniement du logiciel avant d'amorcer le travail avec toutes les équipes. Cette période a aussi permis au technicien de vérifier le son et l'image des magnétoscopes dans une situation qui se rapproche

le plus possible de la réalité. L'autre période s'est dispersée dans l'ensemble de la phase exploratoire et elle a permis un retour plus poussé sur le schéma narratif, certains élèves du groupe n'ayant eu aucune notion sur ce type de discours à l'intérieur de leur cours de français régulier.

C'est l'enseignant qui a été le seul auditoire désigné pour l'écriture de ce texte, et cette phase exploratoire a débuté le 13 avril pour se terminer le 24 avril.

B) La phase expérimentale

Écriture du jeu d'aventure

Cette situation d'écriture à l'aide du micro-ordinateur a pris en moyenne de onze à douze périodes, tout dépendant de l'habileté des élèves au clavier, de la longueur des textes qu'ils eurent à écrire et des révisions qu'ils voulurent apporter à leur texte. Elle s'est divisée en deux parties distinctes que nous avons nommées: premier état (T1) et deuxième état (T2). La grille d'objectivation de la pratique (E1) ainsi que la liste de vérifications (E2) se greffent à la deuxième partie de cette pratique d'écriture.

Cette activité demandait aux élèves l'écriture d'un jeu d'aventure comportant au moins 21 embranchements. En plus, les

élèves devaient tenir compte des caractéristiques d'un auditoire réel: des groupes d'élèves de sixième année ou de 2e secondaire.

Premier état (T1)

L'écriture du texte de la phase expérimentale a débuté le 26 avril par la présentation des consignes qui se retrouvent à l'annexe 2. L'enseignant a repris chacune des directives et il les a expliquées à l'aide d'exemples au tableau. Il a ensuite insisté sur la nécessité d'utiliser une démarche (organisation) où on retrouve le plan du récit; il est d'ailleurs revenu à trois reprises sur la nécessité du plan. Il a aussi demandé aux élèves d'utiliser des marqueurs de relation pour ne pas qu'un futur lecteur puisse commencer l'histoire en plein milieu et avoir l'impression qu'il n'y a pas eu d'événements antécédents. Cette nouvelle présentation de la tâche d'écriture a pris 12 minutes. Les élèves ont ensuite été invités à se rendre au Centre d'enrichissement en micro-informatique scolaire (Cemis) et à rédiger leur texte.

Les élèves devaient commencer par rédiger un plan provisoire contenant les principaux embranchements de l'histoire; ils devaient aussi caractériser le héros de leur récit. Ils rédigeaient ensuite leur texte en se servant du logiciel mis à leur disposition. Lorsque nous procéderons à la présentation des données recueillies pour chacune des

équipes, nous pourrions voir que chacune des équipes a utilisé différentes stratégies pour accomplir sa tâche.

Nous avons gardé une copie imprimée de cette première version ainsi qu'une copie du plan initial. Dans la présentation des données, ce texte se retrouve sous la rubrique "Premier état". Tout dépendant des équipes, cette période d'écriture varie entre dix périodes pour l'équipe 1 à 12 périodes pour l'équipe 2.

Deuxième état (T2)

Lorsque les élèves eurent terminé l'écriture de la première version de leur récit (T1), ces derniers ont été invités à compléter la grille d'accompagnement (E1), à procéder aux corrections appropriées, et à faire lire leur texte par une autre équipe à partir de la liste de vérifications (E2).

Ces différentes grilles (E1-E2) ont été recueillies par l'enseignant et compilées; elles ont ensuite servi à la vérification du travail des équipes au cours des différentes étapes du projet.

En terminant, notons que nous avons gardé une copie imprimée de ces différentes versions du récit: avant et après l'utilisation de la grille d'accompagnement (E1), après

l'utilisation de la liste de vérifications (E2). Entre chacune des périodes d'écriture, la copie imprimée du travail effectué fut aussi remise, et c'est sur cette copie que bien souvent les élèves commençaient par faire les corrections nécessaires. Ces différentes copies, porteuses des traces de révision, ont été conservées et constituent le matériel de base de nos analyses des différentes versions du texte. Nous avons insisté pour que le travail de rédaction des textes se fasse à l'intérieur des heures des cours; pour cette raison, nous avons ramassé les textes à chacune des périodes. Cette façon de procéder n'a pas été appréciée par toutes les équipes, notamment par l'équipe 1 qui a quand même travaillé à l'extérieur des périodes de classe.

L'écriture du récit s'est terminée le premier juin pour les équipes 2 et 3; l'équipe 1 a terminé à la période suivante. Le 6 juin, des élèves de sixième année sont venus lire les différents récits et remplir un questionnaire d'appréciation qui se retrouve à l'annexe 6. Les scripteurs des textes ont aidé les lecteurs à choisir les histoires et à remplir les questionnaires.

Une rencontre-discussion entre l'enseignant et les élèves met un terme final à l'expérience, le 7 juin 1989.

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie

utilisée lors de notre expérience et son déroulement. La collecte des données nous a permis de nous documenter afin de trouver une réponse aux deux questions posées. Chacune des séances d'écriture a été enregistrée sur ruban magnétoscopique et les différentes corrections apportées au texte ont été identifiées et analysées avant et après l'utilisation des grilles de révision (question 1). Il y eut ensuite une analyse des corrections apportées et de leur incidence sur le texte au point de vue de la cohésion et de la cohérence (question 2). Nous avons aussi examiné les différences à l'intérieur des trois groupes sélectionnés.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons les données que nous avons recueillies et nous procéderons à l'analyse des résultats.

4.0. Présentation et analyse des résultats

4. Présentation et analyse des résultats

Ce quatrième chapitre est consacré à la présentation des données et à leur analyse. Il se divise en trois parties.

Dans la première partie de ce chapitre, nous présenterons les données recueillies à chacune des étapes de production du récit: avant la grille d'accompagnement, après la grille d'accompagnement et après la liste de vérifications. La grille des corrections de surface et la grille des corrections profondes nous permettront d'établir un classement du type des révisions relevées.

Dans la deuxième partie, nous analyserons les données qui ont été recueillies en vérifiant si les corrections apportées au texte lors des différents états ont eu une incidence sur la cohésion et la cohérence. Chacun des états de production du récit sera comparé au précédent afin de déterminer le type de transformation qui a été apporté au texte. Notons que les données écrites sont appuyées par les discours oraux des élèves et l'image des textes fixée sur ruban magnétoscopique. Les différents questionnaires, les entrevues, le journal de bord ainsi que les commentaires obtenus tout au long de l'expérience nous ont permis de compléter les données de notre analyse.

Ces deux parties présenteront séparément les données obtenues par chacune des équipes. Dans la première, on donnera

des informations générales sur l'équipe, l'on présentera les données recueillies. La deuxième partie analysera les données et se terminera par une conclusion synthèse pour chacune des équipes.

La troisième partie fera une synthèse générale des données recueillies auprès des trois équipes et présentera les modifications apportées à chacune des étapes de production et les incidences sur la cohésion et la cohérence. Cette dernière synthèse servira à confronter les résultats obtenus auprès de chacune des équipes.

Avant de débiter, rappelons nos questions de départ.

L'analyse des données fournies par les équipes a été inspirée par ces deux questions:

1. Quelles révisions l'élève fait-il:

- a) spontanément en écrivant son texte à l'ordinateur?
- b) à l'aide de grilles, une fois la première version de son texte terminée?

2. Les révisions exécutées touchent-elle la cohésion et la cohérence? Si oui, en quoi?

4.1. Présentation des données.

Dans cette partie, nous présenterons les données recueillies pour chacune des équipes; cette présentation des données se fera en considérant chacune des équipes d'une façon individuelle et respectera cependant une démarche identique: les mêmes grilles de correction de surface et de corrections profondes serviront à compiler les changements apportés; chacune des étapes de production du récit se retrouve pour les trois équipes.

Afin de recueillir toutes les informations pertinentes pour l'analyse des résultats, nous avons retenu différentes fiches de consignation des données (voir l'annexe 4).

Ces fiches de consignation présentent l'ensemble des modifications qui ont été apportées au texte au cours de sa production, les corrections de surface et les corrections profondes. Deux rubriques ont été retenues pour identifier les types de correction: les aspects formels et les modifications mineures ont été retenues pour les corrections de surface; les changements macro-structurels ont été retenus pour la grille des corrections profondes. Plus de renseignements concernant ces grilles et les rubriques se retrouvent à l'annexe 4. Afin d'alléger la présentation des données, nous avons regroupé ces dernières dans un seul tableau comprenant les modifications intervenant avant la grille d'accompagnement, après la grille

d'accompagnement et après la liste de vérifications.

Lors de la compilation des données recueillies, nous avons éliminé les erreurs de dactylographie corrigées durant l'écriture du texte. Voici l'exemple d'une erreur qui n'a pas été retenue:

l'élève veut écrire le mot "histoire"; il écrit "hit..", recule et écrit le mot correctement. Cette correction est accomplie avant l'écriture complète du mot.

Voici l'exemple d'une erreur retenue:

l'élève veut écrire "désir", il écrit le mot "désire", revient et efface le "e".

L'écriture de phrases ou de mots n'ayant pas de sens a aussi été éliminée.

Voici l'exemple d'une erreur qui n'a pas été retenue:

"bsrtyio".

L'élève écrit alors pour le plaisir de voir apparaître des signes typographiques à l'écran.

Les tableaux de compilation des données présentent, en les classifiant, le récit et les transformations discursives

de chacune des équipes. Des exemples des différentes étapes de production des récits se retrouvent transcrits avec les transformations discursives effectuées à l'annexe 14.

Dans la présentation des données, nous n'avons pas différencié les erreurs corrigées directement à l'écran des erreurs corrigées au départ sur papier et ensuite sur écran. Cette différenciation entre ces deux modes de correction n'était pas retenue dans nos questions de recherche.

Dans la présentation des données, nous utiliserons fréquemment le mot "case"; ce mot est utilisé dans le logiciel "Héros" (Bécharde et Lefebvre, 1989): la case correspond à une page-écran. En ce qui concerne le menu "Ecrire", le premier item "Texte d'une case", permet à l'élève d'écrire un court texte ou d'accéder à un sous-menu pour écrire le texte des choix offerts au futur lecteur.

L'annexe 15 présente les options du mode "Ecrire", du menu principal, puis le mode qui nous intéresse, c'est-à-dire le "TEXTE D'UNE CASE" offrant un sous-menu où deux options nous furent utiles: "LE TEXTE DE L'HISTOIRE" et "LES CHOIX DE REPONSES".

Voyons maintenant les données recueillies auprès de chacune des équipes.

A. Équipe 1

Informations générales

Rappelons que cette équipe se compose d'un garçon et d'une fille et qu'elle est considérée comme l'équipe faible, d'après les notes obtenues par les deux membres de l'équipe, leurs habitudes de travail et la prépondérance de l'élève faible sur l'autre. Cette équipe a produit un texte comprenant 24 cases; les cases 6-10-13-15-17-18-19-24-29 terminent un embranchement de l'histoire et permettent au lecteur de recommencer en l'envoyant à la case 27 ou à la case 1.

L'écoute du ruban magnétoscopique (Enregistrement magnétoscopique, équipe 1, 27 avril 1989) nous apprend que c'est Nancy qui a décidé de la trame générale de l'histoire; elle présente une histoire à laquelle se grefferont d'autres actions. C'est aussi elle qui a proposé un titre à l'histoire: "Piège" ou "Hallucination". L'équipe optera pour "Piège".

Tel qu'il a été mentionné dans le déroulement de l'expérimentation, cette équipe a terminé son texte préparatoire avant l'écriture du texte de l'expérience.

Aucun des sujets d'écriture proposés n'a été retenu par

cette équipe.

On trouvera une copie de la transcription du texte de cette équipe et des corrections apportées au cours des différentes phases d'écriture à l'annexe 14. Dix séances permirent à cette équipe de s'acquitter de la tâche demandée.

4.1.1. Premier état (T1)

Cette équipe a commencé son projet en remplissant la "Fiche d'identité du personnage principal" et en amorçant le "Plan du récit" (Annexe 3). Au lieu de continuer le plan de l'histoire sur les plans de travail proposés, les élèves ont préféré faire le plan sur une feuille de cartable. Ils élaboreront toute la structure de l'histoire lors de cette phase de préécriture, et cette activité se fera entièrement sur papier.

Les tableaux II et III des pages 139-140 présentent les changements effectués avant l'utilisation de la grille d'accompagnement (E1). Les données du tableau II montrent qu'il y eut 112 corrections de surface effectuées au cours de cette étape; 78 corrections portent sur les aspects formels du texte et 34 corrections sont considérées comme des modifications mineures du texte.

Voici un exemple de correction mineure portant sur les aspects formels apportée au texte dans cette phase d'écriture.

L'élève écrit "represente", efface le mot, et écrit "représente". (case 5)

Voyons maintenant une modification mineure apportée à la case 9. Nous présentons tout d'abord la phrase initiale et ensuite la phrase modifiée.

1. "C'est après peu de temps que Steeven se retrouva dans les mains de la justice."

2. "C'est après peu de temps que Steeven se retrouva dans les mains de la justice mineure." (case 9)

Les données du tableau III révèlent que six changements ont été effectués si on regarde les corrections profondes. Trois cases ont été corrigées au cours de cette étape.

Rappelons que le mot "case" signifie que l'élève se retrouve devant une page-écran demandant l'écriture de texte et, dans une deuxième étape, demandant d'indiquer les choix possibles au futur lecteur.

Voyons un exemple de correction profonde; nous présentons tout d'abord le texte initial et le texte modifié. Il s'agit d'une adjonction.

1. "Steeven était très fier de voir que sa tante respectait ses décisions."

2. "Steeven était très fier de voir que sa tante respectait ses décisions et alla faire ses tests et eût de très bons résultats." (case 17)

4.1.2. Après la grille d'accompagnement (E1)

La grille d'accompagnement a permis à cette équipe de se rendre compte que les directives données au lecteur sont inexistantes. Il y a donc eu création d'une nouvelle case à cette étape de la révision; cette case vient combler un vide en matière de cohérence du texte. Cet ajout est important, car il concerne les directives données au lecteur.

Le tableau II présente la seule correction de surface apportée au texte lors de cette période d'écriture; il s'agit de la correction d'un mot: "veus" pour "veux". Il s'agit de la correction d'un aspect formel du texte.

Le tableau III indique qu'il y eut une correction profonde par l'ajout d'une nouvelle case: il s'agit de la case 30 qui présente les directives au lecteur. La case 1 fut modifiée dans ses choix de réponses, étant donné l'ajout de la

case 30. La lecture des cases ne suit plus le cheminement initial qui demandait au lecteur de commencer par la case 1, de continuer à la case 2 et d'atteindre la case 3 qui offrait un choix au lecteur. Le cheminement est désormais le suivant: de la case 1, le lecteur doit poursuivre à la case 30, qui lui fournit les directives absentes dans la première version; la case 30 revient ensuite à la case 2. Cette modification de l'ordre des cases ne dérange cependant pas le lecteur lors de sa lecture sur écran.

4.1.3. Après la liste de vérifications (E2)

Cette équipe a procédé à différents changements lors de cette phase d'écriture; le tableau II présente les modifications qui concernent les corrections de surface. Quarante-neuf corrections furent effectuées; de ce nombre, 32 portent sur l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Sept de ces modifications ajoutent un élément nouveau au texte.

Voyons une correction de surface se situant dans les modifications mineures.

1. "Steeven était sur le seuil de l'entrée..."
2. "Maintenant, il était sur le seuil de l'entrée..."

Quinze cases furent touchées par des corrections de surface.

Il n'y eut aucune correction profonde apportée au texte.

Les tableaux des pages suivantes présentent les corrections de surface et les corrections profondes effectuées lors de l'écriture du jeu. Afin de mieux pouvoir interpréter les tableaux, nous présentons ici chacun des éléments du tableau ainsi que l'abréviation qui sert d'identification.

Grille des corrections de surface:

Aspects formels:

Ortho.: Orthographe d'usage et orthographe grammaticale

Verbes: Temps des verbes

Ponct.: Ponctuation

Modifications mineures des phrases:

Adjonc.: Adjonction

Supp.: Suppression

Supp.-A.: Suppression-adjonction

Perm.: Permutation

Grille des corrections profondes:

Adjonc. Adjonction

Supp.: Suppression

Supp.-A.: Suppression-adjonction

Perm.: Permutation

Tableau II

Équipe 1

GRILLE DES CORRECTIONS DE SURFACE

TEXTE: Piège

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

ASPECTS FORMELS			MODIFICATIONS MINEURES			Total
Ortho.	Verbes	Ponct.	Adjonc.	Supp.	Supp.A. Perm.	
55	2	21	3	15	16	112

PHASE: Après la grille d'accompagnement

ASPECTS FORMELS			MODIFICATIONS MINEURES			Total
Ortho.	Verbes	Ponct.	Adjonc.	Supp.	Supp.A. Perm.	
1						1

PHASE: Après la liste de vérifications

ASPECTS FORMELS			MODIFICATIONS MINEURES			Total
Ortho.	Verbes	Ponct.	Adjonc.	Supp.	Supp.A. Perm.	
32		4	7	1	5	49

Tableau III

Équipe 1

GRILLE DES CORRECTIONS PROFONDES

TEXTE: Piège

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

Adjonc.	Supp.	Supp.A	Perm.	Total
5		1		6

PHASE: Après la grille d'accompagnement

Adjonc.	Supp.	Supp.A	Perm.	Total
1		1		2

B. Équipe 2

Informations générales

Cette équipe se compose d'un garçon et d'une fille: l'équipe est considérée comme l'équipe forte. Les notes obtenues par ces deux élèves, leur autonomie et leurs habitudes de travail ont permis de les classer ainsi. Cette équipe a tenu compte des projets d'écriture que nous proposons. (Annexe 5)

L'équipe a produit un texte comprenant 25 cases et les cases 15-16-17-20 terminent une histoire en permettant au lecteur de choisir la case 99, la case terminale du récit. Ces cases permettent cependant au lecteur de recommencer l'histoire ou de la poursuivre.

Les cases 23-24 terminent aussi une ramification en ne permettant cependant pas au lecteur d'autre choix que la case 99 qui termine l'histoire sans possibilité de recommencer. Douze séances permirent à cette équipe de s'acquitter de la tâche demandée.

On trouvera un exemple du type de correction fait par cette équipe à l'annexe 14.

4.1.1. Premier état

Les élèves de cette équipe ont commencé leur récit en remplissant la fiche d'identité du personnage principal et ils ont ensuite rempli le plan du récit en se rendant à la case 4. Ils ont ensuite commencé à écrire leur texte sur ordinateur.

Les tableaux IV et V (p.145) permettent d'identifier les corrections apportées au texte lors de cette phase d'écriture.

Les données du tableau IV, portant sur les corrections de surface, montrent que 108 corrections furent apportées au texte; de ce nombre, 73 corrections concernent l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. 24 corrections portent sur des modifications mineures de phrase. Voici un exemple du type de correction de surface faite par cette équipe; il s'agit d'une modification mineure:

1. "Appuis sur cette lettre pour commencer l'histoire."
2. "Appuis sur cette lettre pour poursuivre." (case 1)

Le tableau V révèle qu'il y eut 14 changements macro-structurels, c'est-à-dire des changements considérés comme des corrections profondes. Quatre de ces changements sont des ajouts et deux sont des suppressions.

Nous avons considéré le changement du titre "Le village fantôme" pour le titre définitif de "Bleu et noir" comme un changement macro-structurel. L'ensemble des modifications concernant cette étape de production du jeu se retrouve aux tableaux IV et V, p.145.

4.1.2. Après la grille d'accompagnement (E1)

Cette équipe n'a effectué aucun changement lors de l'application de la grille d'accompagnement (E1). Au cours d'une entrevue, (Questionnaire de l'annexe 9), ces deux élèves ont affirmé ne pas voir la nécessité de cette grille étant donné qu'ils avaient respecté les consignes et corrigé les erreurs au cours de l'écriture du texte. Lansing (1984) avait remarqué que les élèves ne révisent pas automatiquement leurs textes même s'ils disposent d'un outil venant alléger la tâche de révision; ces élèves ont eu la même attitude (p.26).

4.1.3. Après la liste de vérifications (E2)

Cette équipe a effectué des modifications à son texte; ces modifications proviennent toutes de la même équipe correctrice, l'autre équipe correctrice ayant jugé le texte parfait. Les membres de cette équipe correctrice et de l'équipe 2 sont d'ailleurs de très bons amis. Dans de telles circonstances, l'équipe correctrice semble éprouver de la gêne et ne veut pas créer de conflits en corrigeant des erreurs. Il existe une sorte de conspiration du travail impeccable. Nous reviendrons sur le choix de l'équipe correctrice et son impact dans la conclusion synthèse.

Le tableau IV permet d'apercevoir les changements apportés; il y eut 36 modifications, et toutes ces modifications concernent l'aspect formel; il n'y eut aucune modification mineure de phrases, et aucun changement macro-structurel ne modifia le texte.

Tableau IV

Équipe 2

GRILLE DES CORRECTIONS DE SURFACE

TEXTE: Bleu et noir

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

ASPECTS FORMELS			MODIFICATIONS MINEURES			Total
Ortho.	Verbes	Ponct.	Adjonc.	Supp.	Supp.A. Perm.	
73	2	9	5	1	18	108

PHASE: Après la liste de vérifications

ASPECTS FORMELS			MODIFICATIONS MINEURES			Total
Ortho.	Verbes	Ponct.	Adjonc.	Supp.	Supp.A. Perm.	
27	5	4				36

Tableau V

Équipe 2

GRILLE DES CORRECTIONS PROFONDES

TEXTE: Bleu et noir

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

Adjonc.	Supp.	Supp.A	Perm.	Total
4	2	8		14

C. Équipe 3

Informations générales

Rappelons que cette équipe se compose de deux filles et qu'elle est considérée comme l'équipe moyenne d'après les notes obtenues par les deux participantes et leurs habitudes de travail. Cette équipe a produit un texte comprenant 18 cases et les cases 4-15-16 terminent un embranchement du récit. Ces cases permettent cependant une relecture du jeu. La case 25 clôture le récit en établissant un lien final avec le lecteur. Cette case clôt définitivement le jeu. Douze périodes furent consacrées à l'écriture du texte incluant le texte qui a été abandonné en cours de route à la deuxième séance. Le sujet d'écriture no 7 de la liste de sujets proposés (Annexe 5) a servi de point de départ pour l'écriture du deuxième récit. On trouvera une copie du type de correction de cette équipe à l'annexe 14.

Douze séances ont permis à cette équipe de compléter le projet.

4.1.1. Premier état (T1)

L'équipe 3 a commencé son projet d'écriture en reprenant des parties de texte composées lors de la phase exploratoire; elle a cependant changé d'avis après la première période d'écriture.

Elle n'a pas jugé bon de se servir des deux prototypes de plan mis à sa disposition; Sylvie et Carine préfèrent écrire sur une feuille de papier. Elles ont cependant trouvé très utiles les directives remises au départ ainsi que les documents d'accompagnement dont les formulaires de plan font partie. Elles ont préféré travailler sur une feuille ne comprenant pas de limites comme l'imposent les plans remis (Questionnaire de l'annexe 9). Les commentaires émis lors de l'écriture du projet et des discussions avec les deux élèves nous apprennent " que le travail sur ce type d'histoire sans plan préétabli est presque impossible." (Journal de bord, 27 avril 1989) A la case 7, elles se rendent compte du chemin sans issue dans lequel elles sont engagées et décident de commencer une nouvelle histoire (opt.cit). Elles écrivent d'abord leur récit sur une feuille de cartable.

Voyons maintenant les changements accomplis par cette équipe avant l'application de la grille d'accompagnement.

Les tableaux VI et VII (pages 151-152) permettent d'avoir une idée des corrections apportées.

En analysant ces tableaux, nous retrouvons un total de 78 corrections de surface et de 18 corrections profondes. Ces données seront reprises lors de l'analyse de la cohésion et de la cohérence. La plupart des corrections profondes de cette équipe s'expliquent par l'abandon du premier récit lorsque les équipières étaient rendues à la case 7. L'exemple suivant

présente une correction de surface qui s'inscrit dans cette étape de l'écriture du récit; l'écrit 1 est l'original et l'écrit 2, la version corrigée.

Case 3

1. "Rentre-t-elle dans la maison"
2. "Pèse sur cette lettre si elle entre dans la maison"

Les tableaux VI et VII qui suivent indiquent comment se distribuent les corrections effectuées au cours de cette phase de production.

4.1.2. Après la grille d'accompagnement (E1)

Le questionnaire d'entrevue (Annexe 9) nous apprend que pour cette équipe, la grille d'accompagnement fut très utile; cette dernière permit d'apporter des corrections au texte. Ces changements ont modifié la description du personnage principal, le lieu et l'époque où se déroule l'action. Il y eut aussi une modification du temps des verbes (règle de relation).

Les tableaux VI et VII (p.151-152) présentent les changements qui sont survenus à la suite de l'application de la grille d'accompagnement. Notons que 83 de ces corrections sont

des corrections de surface, dont 48 modifient le temps des verbes.

La case 8, par exemple, s'est vue modifiée cinq fois en ce qui concerne l'utilisation des verbes:

"tomba"	"est tombée"
"s'aperçu"	"s'est aperçu"
"se dépêcha"	"s'est dépêchée"
"repassa"	"est repassée"
"avait tombée"	"était tombée"
"survient"	"est survenu"

Nous retrouvons seulement deux corrections profondes dans cette étape de composition. La case 3 fut modifiée pour apporter des détails concernant le héros, son âge et le siècle où se déroule l'histoire. Les cases 3 et 5 furent effacées et réécrites. L'équipe aimait mieux procéder de cette façon que de se servir de la fonction "insère". Les tableaux VI et VII qui indiquent comment se distribuent les corrections effectuées au cours de cette phase d'écriture.

4.1.3. Après la liste de vérifications (E2)

La liste de vérifications fut considérée comme utile par cette équipe; les entrevues (Questionnaires des annexes 9 et 10) démontrent que les élèves considèrent que la liste de vérifications a permis de corriger des marqueurs de relation et le temps de certains verbes (règle de relation). Cette équipe n'a pas tenu compte des commentaires émis par une équipe correctrice. Nous avons remarqué qu'il existait une antipathie entre les membres de ces deux équipes; cette situation a engendré un refus de considérer les erreurs trouvées par l'équipe correctrice.

Voici un exemple d'ajout:

1. "Elle est retournée chez elle ..."
2. "Donc, elle est retournée chez elle ..." (case 4)

Le tableau VI indique qu'il y eut 14 corrections mineures du texte à cette étape; il n'y eut aucune correction profonde.

Tableau VI

Équipe 3

GRILLE DES CORRECTIONS DE SURFACE

TEXTE: La maison hantée

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

ASPECTS FORMELS			MODIFICATIONS MINEURES			Total
Ortho.	Verbes	Ponct.	Adjonc.	Supp.	Supp.A Perm.	
38	2	7	8	4	19	78

PHASE: Après la grille d'accompagnement

ASPECTS FORMELS			MODIFICATIONS MINEURES			Total
Ortho.	Verbes	Ponct.	Adjonc.	Supp.	Supp.A Perm.	
10	48	23	1	1		83

PHASE: Après la liste de vérifications

ASPECTS FORMELS			MODIFICATIONS MINEURES			Total
Ortho.	Verbes	Ponct.	Adjonc.	Supp.	Supp.A Perm.	
3		6	4		1	14

Tableau VII

Équipe 3

GRILLE DES CORRECTIONS PROFONDES

TEXTE: La maison hantée

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

Adjonc.	Supp.	Supp.A.	Perm.	Total
2	2	14		18

PHASE: Après la grille d'accompagnement

Adjonc.	Supp.	Supp.A.	Perm.	Total
		2		2

4.2. Analyse des données

Dans cette partie, nous examinerons les révisions apportées au texte au cours des différentes phases de réalisation et leurs incidences sur la cohésion et la cohérence. Afin de répondre aux questions que nous nous posons, nous limiterons notre analyse aux cases qui ont été modifiées en tout ou en partie au cours de la production du récit. Les macro-structures présentées au début du chapitre nous permettront d'analyser le texte par unité de signification, c'est-à-dire comme discours ayant un début, un développement et une fin (Adam, 1985). Rappelons brièvement que le terme de "cohésion" est davantage lié à des règles qui régissent la continuité de sens, tandis que la cohérence est davantage orientée vers les conditions de production du texte comme discours signifiant.

4.2.1. La cohésion

Avant d'aborder l'analyse des données de chacune des équipes, nous commencerons par présenter chacun des jeux d'aventure sous sa forme arborescente. Certaines des macro-structures que nous retrouvons sous la forme arborescente seront reprises comme exemple de correction venant toucher la cohésion ou la cohérence, selon le cas. Une macro-structure signifie que nous sommes en présence d'une histoire complète,

c'est-à-dire d'au moins deux propositions temporellement ordonnées et formant une histoire (Adam, 1985, p.12).

Un tableau de compilation viendra ensuite présenter les principales modifications du texte au cours des phases d'écriture. La grille de l'annexe 4 qui concerne la cohésion servira au cours de cette étape.

Des exemples tirés de certaines cases viendront compléter l'analyse. Comme on l'a déjà dit, rappelons qu'une case correspond à une page-écran où l'élève doit écrire son texte ainsi que le choix de réponses qui est offert au futur lecteur. En cas de choix unique, il doit quand même donner une directive au lecteur; par exemple:

"Pèse sur cette lettre pour continuer l'histoire."

On retrouve à l'annexe 15, un exemple de page-écran telle que présentée à l'élève.

A. Équipe 1

Comme nous l'avons mentionné dans une partie antérieure, cette équipe a produit un jeu comprenant 24 cases; sept de ces cases offrent au lecteur la possibilité de terminer l'histoire ou de recommencer. Trois cases, les cases 15-17-24, n'offrent pas d'autres choix de réponse que la case 27 qui

termine l'histoire par le mot "fin".

Voici comment le récit articule ses différents enchaînements.

La figure 2 présente sous forme arborescente chacun des embranchements de ce récit. Précisons que la longueur moyenne des histoires de cette équipe est de neuf cases, la plus courte se divisant en six cases et la plus longue étant de douze cases. Le nombre de lectures potentielles de ce jeu d'aventure s'élève à 28. Certaines cases n'ont pas servi ou ont été détruites lors de la production du jeu; c'est le cas des cases 20-21-22-23. C'est pour cette raison qu'elles sont absentes de la figure.

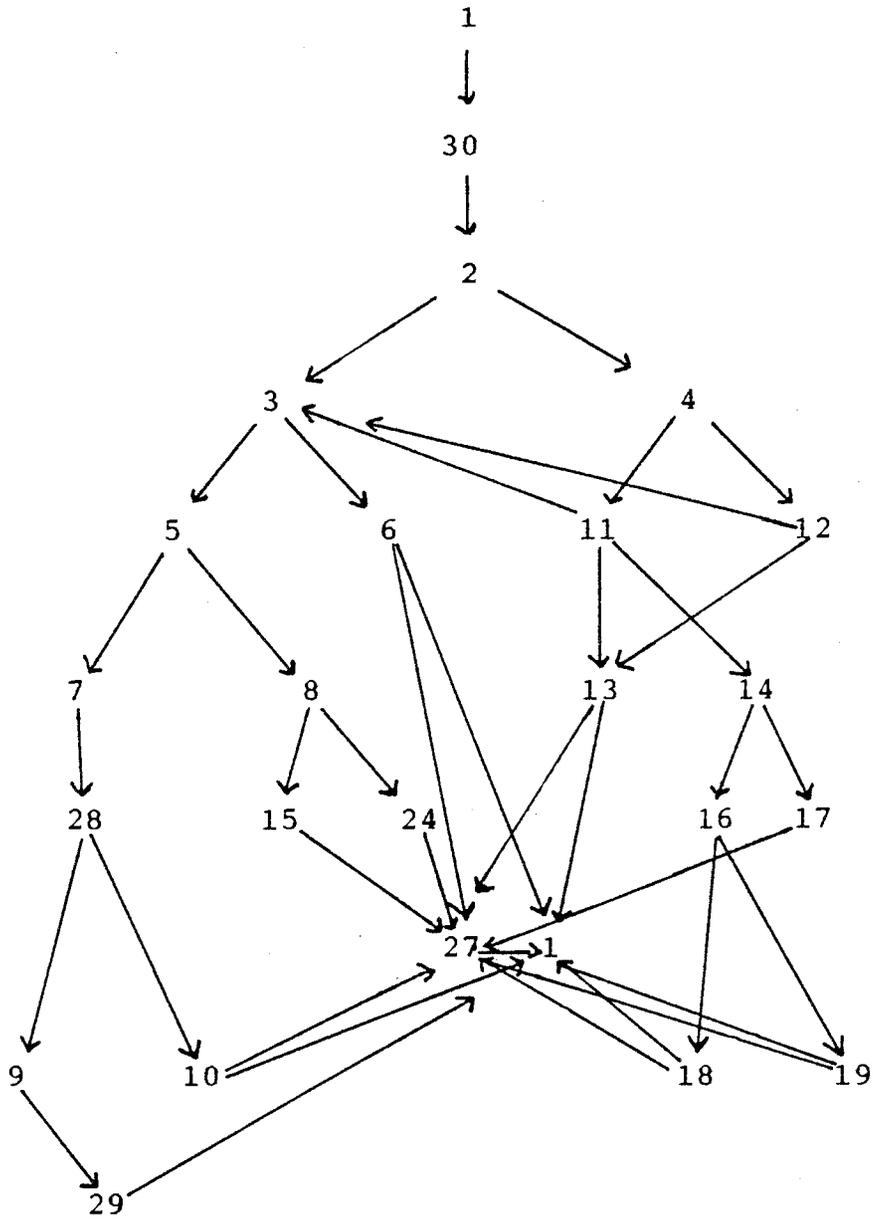


Figure 2. Structure arborescente de PIÈGE

Maintenant que nous avons présenté le jeu d'aventure sous sa forme arborescente, voyons les principales corrections qui ont été apportées et quel élément de la cohésion est touché.

Les corrections sont regroupées à partir des différentes phases de production du récit: avant la grille d'accompagnement, après la grille d'accompagnement et après la liste de vérifications. Comme ce fut le cas lors de la présentation des corrections, un seul tableau contient l'ensemble des modifications apportées au cours des trois phases de production. Si une phase de la production est inexistante, cela signifie qu'aucun élément de la cohésion ne fut touché par les corrections, aucun changement n'ayant été apporté au texte.

A.1. Avant la grille d'accompagnement

Le tableau VIII (p.161) révèle que les corrections apportées au jeu ont affecté la cohésion 32 fois au cours de cette phase d'écriture.

La règle de relation subit trois changements et deux de ces changements concernent les temps verbaux; en voici un exemple.

"... il y avait des cordes à linges suspendues..."

"... il y avait des cordes à linges qui suspendaient..."

(Case 3)

Dix modifications du texte ont touché la règle de répétition; quatre de ces modifications sont des substituts lexicaux et quatre changements concernent les pronoms. Voyons un exemple de substitution lexicale et de suppression d'un pronom:

"Steeven ne se sentait pas très bien..."

"Steeven ne se sentait pas à l'aise..."

(Case 12)

"Sa mère, pour ne pas changer ses mauvaises habitudes, elle se mit à chiâler aussitôt."

"Sa mère, pour ne pas changer ses mauvaises habitudes, se mit à chiâler aussitôt."

(Case 2)

En ce qui concerne la règle de progression, c'est le type de correction où l'on retrouve le plus de modifications. Au total, 19 changements furent accomplis dont dix concernent l'ajout d'éléments nouveaux. Voici un exemple de ce type de transformation.

"Steeven se réveilla très tôt. Il avait un mauvais pré "

"Steeven se réveilla très tôt. Il était tout en sueur. C'était une journée pluvieuse, le ciel était gris. Un coup de tonnerre se fit entendre. Steeven eu un mauvais présentiment."

(Case 7)

Au cours de cette phase d'écriture, ce fut la règle de progression qui fut la plus utilisée, cette dernière revenant 19 fois au cours de l'écriture. La règle de répétition suit avec dix modifications du texte et la règle de relation se retrouve trois fois. Le tableau VIII indique ces principales transformations intervenues au cours de cette phase de production.

A.2. Après la grille d'accompagnement

Au cours de cette phase d'écriture, seule la règle de progression fut touchée; comme nous l'avons déjà mentionné, cette équipe avait omis de donner les directives au lecteur. L'ajout des directives obligea les scripteurs à modifier l'enchaînement des paragraphes de l'histoire. Ainsi, la case 1 ne renvoie plus à la case 2 mais à la case 30 où se retrouvent les directives données au lecteur. Ce changement est fait pour assurer une continuité thématique à l'histoire. Le tableau VIII présente cette modification du jeu.

A.3. Après la liste de vérifications

Nous retrouvons un total de dix modifications du texte après la liste de vérifications. Elles se détaillent ainsi: deux modifications concernent la règle de relation, trois modifications relèvent du domaine de la répétition et cinq modifications touchent la progression.

Encore une fois c'est la règle de progression qui domine les transformations, et l'ajout d'éléments nouveaux occupe le premier rang. La plupart des ajouts se situent au début de la phrase et ces ajouts viennent préciser le contexte.

La case 24 fournit un bon exemple d'ajout d'éléments nouveaux.

"Steeven décida de prendre une année pour réfléchir à sa situation... "

"Après quelques temps, Steeven décida de prendre une année pour réfléchir à sa situation..."

(Case 24)

Le tableau VIII indique où se retrouvent les modifications du texte.

Tableau VIII
REGLES DE COHESION

TEXTE: Piège

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
3	10	19	32

PHASE: Après la grille d'accompagnement

RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
		1	1

PHASE: Après la liste de vérifications

RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
2	3	5	10

B. Équipe 2

Cette équipe a produit un jeu comprenant 25 cases.

La figure 3 illustre comment le jeu d'aventure se présente sous sa forme arborescente. La plus courte macro-structure de ce jeu se divise en 14 cases et la plus longue est de 28 cases.

Les cases 23-24 terminent le jeu en apportant un dénouement heureux; elles envoient le lecteur à la case 99. Cette dernière termine définitivement le jeu en ne permettant pas de recommencer au début. Les cases 15-16-17-20 offrent une fin ou une suite, dépendant du choix du lecteur. Les cases deux et trois furent annulées à cause d'une erreur technique et ne se retrouvent pas lors de la présentation de la structure arborescente.

Ce jeu d'aventure permet de générer 208 lectures différentes; cette situation est due à la case 16 qui retourne le lecteur à la case de la situation initiale. Voyons comment ce jeu se présente sous sa forme arborescente.

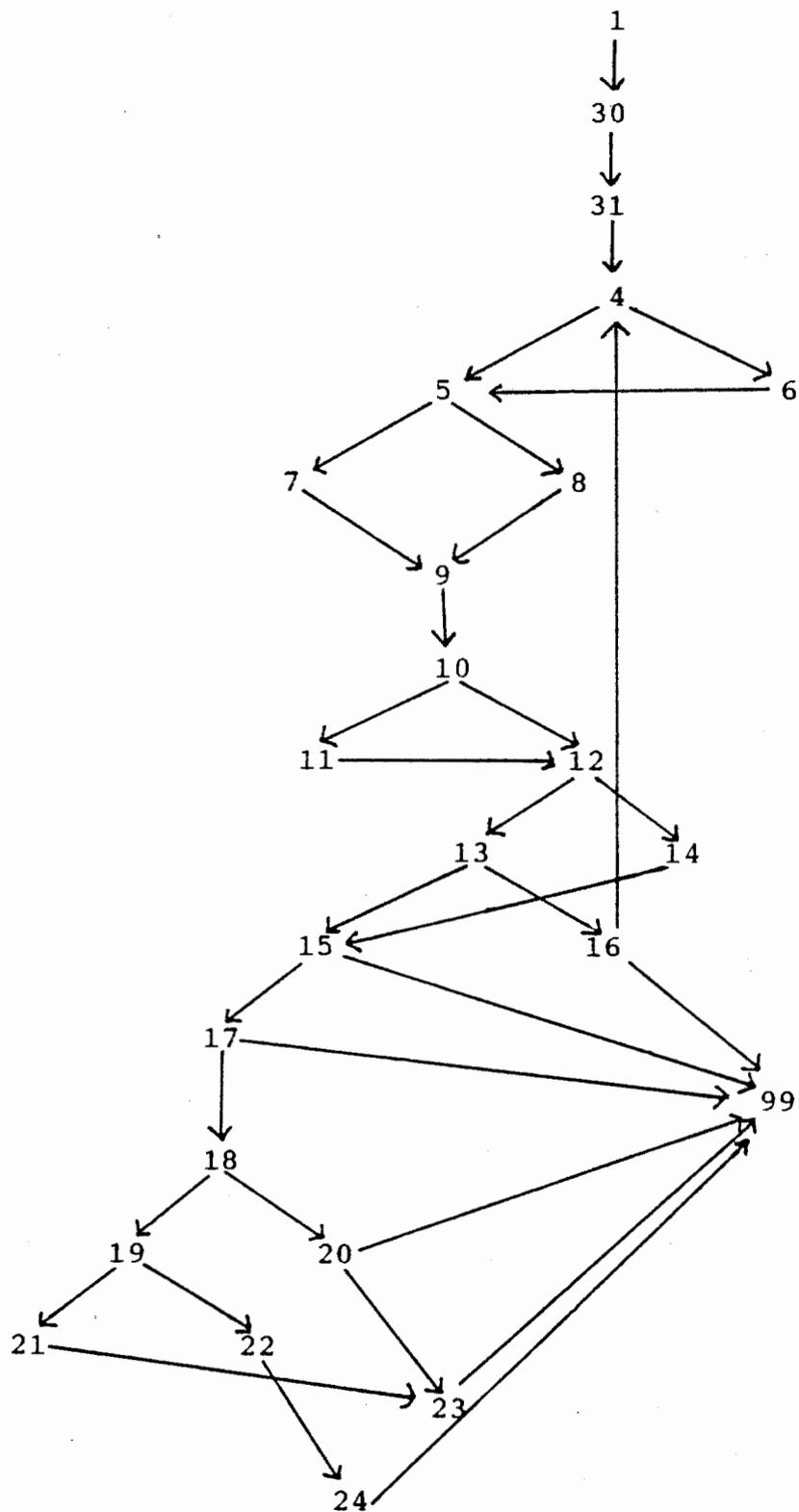


Figure 3. Structure arborescente de BLEU ET NOIR

B.1. Avant la grille d'accompagnement

Cette équipe a effectué un certain nombre de changements au cours de cette phase d'écriture; voyons où ont été produites ces modifications. (Tableau IX, p.167)

Tout d'abord, la règle de progression a subi 13 modifications: elle fut la règle à compter le plus de changements. Les modifications apportées au texte à cette étape sont motivées par la continuité thématique. La case 5 offre un bel exemple de changement au jeu; le texte que l'on retrouve dans la case A impose que les choix offerts au lecteur dans la case B soient dans son prolongement logique.

Voyons cette case:

Case 5 A (Texte de l'histoire)

"Il fait demi-tour sur lui-même et se dirige vers un pont à moitié en ruine. Il entreprend de traverser se pont mais soudainement tout s'écroule sous ses pieds ... "

Case 5 B (Choix de réponses supprimées)

"S'il décide de changer d'idée appuis"

"S'il meurt"

A la case 5A, cette phrase fut ajoutée:

Case 5 A (Texte ajouté)

"Va-t-il s'écrouler avec le pont?"

A la case 5 B, ces choix furent proposés:

"S'il s'écroule appuyé sur cette lettre. 7

S'il s'en sort appuyé sur cette lettre. 8 "

Le tableau IX (p.167) présente l'ensemble des modifications effectuées au cours de cette phase d'écriture.

B.2. Après la grille d'accompagnement

Cette équipe, nous l'avons mentionné dans une autre partie de cette étude (voir la section 4.1.2.), n'a procédé à aucun changement au cours de cette phase d'écriture. Aucun changement n'est donc intervenu en matière de cohésion du texte.

B.3. Après la liste de vérifications

Au cours de cette phase d'écriture, cette équipe a effectué peu de changements affectant la cohésion; cinq seulement, et tous concernent les temps verbaux. La règle de relation fut donc la seule à subir des modifications, et

quatre d'entre elles touchent la case 23.

Voici les changements apportés à cette case. Nous présentons le texte avant et après la liste de vérifications.

Susan voit la lumière du jour, qui se dirige vers elle. Elle est heureuse ainsi que sa fille mais Vincenzo n'ait toujours pas là. Susan eu envie de partir sans lui mais elle ne pût se résigner à l'abandonner. Elle se tourna pour regarder la vielle maison en pensant qu'elle n'avait pas du tout le goût d'y pénétrer encore une fois pour sauver un homme inconnu. A sa grande surprise elle vit Vincenzo sortir d'un trou d'égoût. Malgré sa puanteur elle ne pût se retenir de le prendre dans ses bras et de l'embrasser en espérant de rester avec lui pour toujours ... ce qui arriva!

Texte du 17 mai, après la grille d'accompagnement.

Susan voit la lumière du jour, qui se dirige vers elle. Elle est heureuse ainsi que sa fille mais Vincenzo n'est toujours pas là. Susan eu envie de partir sans lui mais elle ne peut (1) se résigner à l'abandonner. Elle se tourne (2) pour regarder la vielle maison en pensant qu'elle n'a (3) pas du tout le goût d'y pénétrer encore une fois pour sauver un homme inconnu. A sa grande surprise elle vit Vincenzo sortir d'un trou d'égoût. Malgré sa puanteur, elle ne peut (4) se retenir de le prendre dans ses bras et de l'embrasser en espérant de rester avec lui pour toujours ... ce qui arriva!

Texte du 29 mai, après la liste de vérifications.

Tableau IX

REGLES DE COHESION

TEXTE: Bleu et noir

PHASE: Avant la grille d'accompagneent

RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
3	8	13	24

PHASE: Après la liste de vérifications

RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
5	0	0	5

C. Équipe 3

Cette équipe a produit un jeu d'aventure de 18 cases. La plus courte histoire contient cinq cases et la plus longue en contient 12. Cette équipe avait commencé un autre jeu, nous l'avons déjà noté, mais elle se retrouva rapidement dans une impasse qui l'obligea à commencer un autre récit.

La figure 4 présente le récit sous sa forme arborescente. Certaines cases sont absentes de cette présentation; le logiciel permet en effet au scripteur de prendre les cases de son choix entre un et 99. Les choix de réponses permettent au lecteur de poursuivre le jeu d'après les alternatives fixées par l'auteur, et ce dernier n'a pas d'ordre fixe à respecter lors de l'élaboration des branchements.

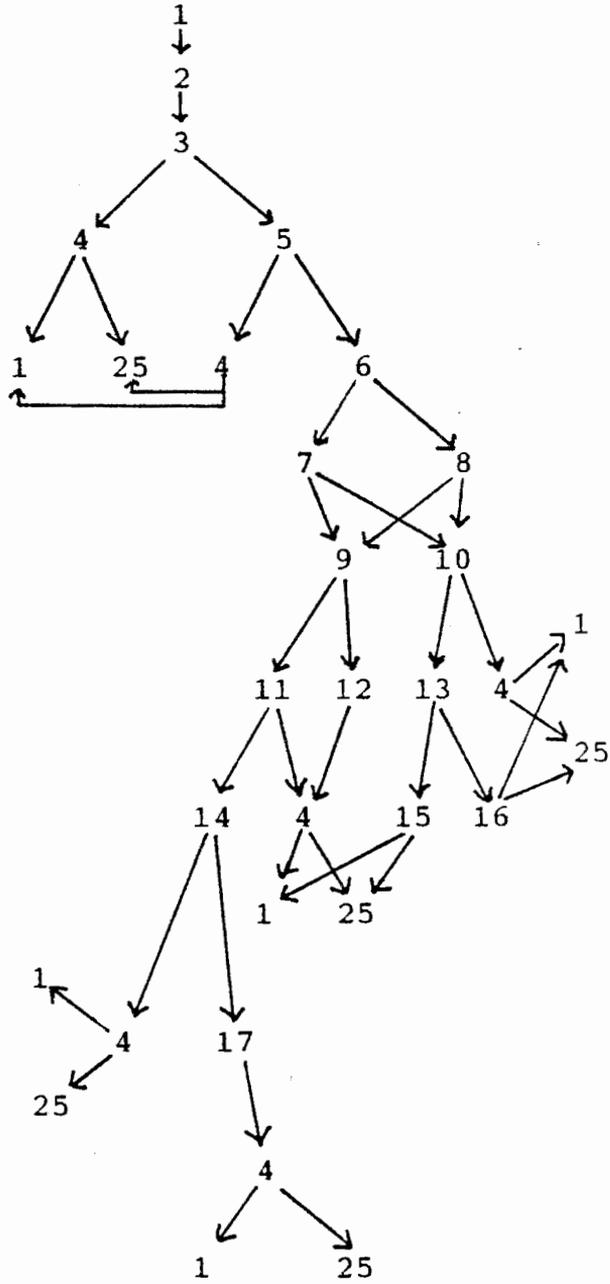


Figure 4. Structure arborescente de LA MAISON HANTÉE

C.1. Avant la grille d'accompagnement

Cette équipe changea de jeu au cours de cette phase d'écriture; ce changement obligea les équipiers à modifier des cases en entier ou des parties de case pour assurer une cohésion entre les différentes parties du jeu. L'ensemble des modifications concernant cette étape de production se retrouve au tableau X (p.173).

La règle de progression entraîna 28 modifications et la plupart des modifications se sont produites lors du changement de jeu. En tout, 17 cases furent modifiées en ce qui a trait à la cohésion. La règle de répétition toucha trois cases, la règle de relation en toucha quatre et celle de progression en toucha dix.

C.2. Après la grille d'accompagnement

Cette étape de production permit à l'équipe de procéder à 52 modifications; la règle de relation fut touchée par 50 changements. Deux changements concernent l'emploi des connecteurs et 48 les temps verbaux. Dix-sept cases furent modifiées au cours de cette étape. La case 7, par exemple, fut modifiée trois fois, comme on peut le constater en comparant le texte des cases 7 A et 7 B.

Case 7 A

"Heureusement elle a réussi à attraper la rampe. Le front rempli de sueur, elle continue à monter. Rendu en haut de l'escalier, il y avait un couloir lugubre et sombre rempli de portes fermées. Elle décide de toute les ouvrir. Avant d'ouvrir la dernière porte, un autre gros bruit survient de l'autre extrémité du couloir."

Texte du 17 mai, avant la grille d'accompagnement

Case 7 B

"Heureusement elle a réussi à attraper la rampe. Le front rempli de sueur, elle a continué (1) à monter. Rendu en haut de l'escalier, il y avait un couloir lugubre et sombre rempli de portes fermées. Elle a décidé (2) de toute les ouvrir. Avant d'ouvrir la dernière porte, un autre gros bruit est survenu (3) de l'autre extrémité du couloir."

Texte du 24 mai, après la grille d'accompagnement

Le tableau X (p.173) indique ces principales transformations intervenues au cours de cette phase de production.

C.3. Après la liste de vérifications

Cette équipe a procédé à très peu de changements au cours de cette étape; la règle de relation fut touchée trois fois, et il s'agit de l'ajout d'un connecteur dans trois

phrases. La règle de progression fut touchée une fois (case 10): il s'agit encore d'un ajout qui peut jouer le rôle de connecteur. Ce n'est pas une équipe correctrice qui a suggéré l'ajout; c'est une correction qui est intervenue au cours de la lecture du jeu. Voici cette correction:

Case 10 A

Elle a ouvert cette porte, ou elle a découvert un vieux magnétophone sur une table, il y avait une cassette à l'intérieur. Elle a donc écouté le contenu de la cassette et la voix de sa grand-mère lui disait: descend dans la cave ou il y a une grosse croix blanche ou va-t-en vite.

Texte du 29 mai, avant la liste de vérifications

Rendu là, elle a ouvert cette porte, ou elle a découvert un vieux magnétophone sur une table, il y avait une cassette à l'intérieur. Elle a donc écouté le contenu de la cassette et la voix de sa grand-mère lui disait: descend dans la cave ou il y a une grosse croix blanche ou va-t-en vite.

Texte définitif, après la liste de vérifications

Le tableau X présente les règles qui furent affectées par les modifications.

Tableau X

REGLES DE COHESION

TEXTE: La maison hantée

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
5	3	28	36

PHASE: Après la grille d'accompagnement

RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
50	1	1	52

PHASE: Après la liste de vérifications

RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
3	0	1	4

4.2.2. La cohérence

Dans cette partie de l'étude, nous présenterons les données de la façon habituelle, c'est-à-dire en procédant par équipe. Rappelons que la cohérence est principalement vue à travers les différents moyens mis de l'avant pour établir le contact avec le lecteur (annexe 4).

A) Équipe 1

A.1. Avant la grille d'accompagnement

La dimension configurationnelle fut la dimension touchée lors de cette phase, et dix cases furent modifiées. La case 18 fut la plus affectée en subissant 23 corrections, dont six concernent la ponctuation. (Tableau XI, p.178)

Notons qu'il y eut 17 corrections de la case qui portèrent sur l'orthographe et que ces corrections n'affectent pas la cohérence du texte.

Voici le texte original de cette case et sa version modifiée:

C'est alors que Steeven devenu encore plus violent le garçon essaya de l'assoire il saisit son compas et lui transpersa le coeur. A ce moment même deux gardiens de la sécurité entra et le saisit. St3eeven quelque temps après ce réveilla a l'hopital avec une comesole de force et de grave blessure que c'était t'il passer? les policiers venu l'informé peut de temps après qu'il serait placer dans un centre d'acceuil fewrmé poure dix ans.

Mais Steeven ne su jamais pourquoi il avait agit de cette façon.

Case 18, version du 17 mai.

C'est alors que Steeven devenu encore plus violent. Le garçon essaya de l'asseoir, Steeven saisit son compas et lui transperça le coeur. A ce moment même, deux gardiens de la sécurité entrèrent et le saisit. Steeven, quelque temps après, se réveilla à l'hôpital avec une camisole de force et de graves blessures. Que s'était-il passer? Les policiers venus l'informer peut de temps après qu'il serait placé dans un centre d'acceuil fermé pour dix ans. Mais Steeven ne sut jamais pourquoi il avait agit de cette façon.

Case 18, version du 24 mai.

Le tableau XI présente les modifications touchant un des aspects de la cohérence.

A.2. Après la grille d'accompagnement

Cette équipe procéda à un seul changement lors de cette phase d'écriture, mais il s'agit d'un ajout fondamental. Cette équipe avait oublié de fournir les indications de base au lecteur; l'application de la grille d'accompagnement a permis de combler cette lacune. Voici le texte de ces directives:

Directives:

Cette histoire vous raconte la délinquance d'un garçon nommé Steeven. Vous aurez à découvrir chaque évènement qu'il devra surmonter.

Si tu veux découvrir ce qu'il entreprendra, tu as le choix de peser sur les lettres "A" ou "B" pour commencer ton aventure. Bonne lecture!!!

(A) Pèse sur cette lettre pour commencer l'histoire.

Case 30, version du 29 mai.

Cet ajout est important, car il fixe les règles du jeu; c'est le protocole du contrat de lecture qui décrit la manière selon laquelle le récit doit être lu. Le protocole se présente comme un mode d'emploi et il fournit au lecteur des renseignements qu'il lui faut connaître pour adhérer à l'univers narratif qui lui est proposé (Gervais, 1988).

A.3. Après la liste de vérifications

Cette équipe procéda à un seul changement lors de cette phase; il s'agit encore une fois de la ponctuation, modification faite à la case 17.

Steeven était très fier de voir que sa tante respectait ses décisions et alla faire ses tests et eût de très bons résultats. Il eut son diplôme.

Case 17, avant la liste de vérifications.

Steeven était très fier de voir que sa tante respectait ses décisions. Il alla faire ses tests et eût de très bons résultats. Il eût son diplôme.

Case 17, après la liste de vérifications.

Notons qu'une équipe correctrice avait relevé une erreur lors de la lecture de cette case; il s'agit de "diplôme". C'est en corrigeant cette erreur que les scripteurs ont apporté ce changement au niveau de la ponctuation.

Le tableau XI indique quels aspects de la cohérence furent touchés au cours des trois phases de production du jeu: avant la grille d'accompagnement, après la grille d'accompagnement et après la liste de vérifications. Afin de mieux pouvoir interpréter les tableaux, une explication des symboles est intégrée.

Tableau XI
REGLES DE COHERENCE

TEXTE: Piège

Dimensions configurationnelle et macro-structurelle

	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
	DEST	INT	CON	PONC	NAR	SUJ	PERS	FIN	

PHASES:									

Avant la grille				21					21

Après la grille		1							1

Après la liste				4					4

									26

Règles de cohérence:

La dimension configurationnelle

- A: Rapports entre le destinataire et le destinataire (DEST)
- B: Intention de communication (INT)
- C: Contexte (CON)
- D: Ponctuation (PONC)
- E: Narrateur (NAR)

La dimension macro-structurelle

- F: Sujet du récit (SUJ)
- G: Présence d'un personnage-lien (PERS)
- H: Rapport prédicat initial\final (FIN)

Synthèse de l'analyse des données de l'équipe 1.

Le questionnaire de l'annexe 9 révèle que les élèves de cette équipe ont aimé ce projet d'écriture malgré les ennuis que nous avons notés dans le journal de bord. Ils ont particulièrement apprécié la structure, la logique de l'histoire à bâtir. (Annexe 9, question 1) La question 3 de ce même questionnaire révèle cependant que cette équipe a trouvé difficile de bâtir une telle histoire, surtout à cause des embranchements. La cueillette des travaux à la fin de chacune des périodes montre que cette équipe a commencé son projet par l'élaboration d'un plan comprenant la majorité des embranchements du jeu; elle a fonctionné différemment des autres équipes. Le questionnaire de l'annexe 10 nous permet de croire que cette équipe aimerait refaire le projet. A la question 9 qui demandait aux élèves s'ils étaient intéressés à écrire une autre histoire en se servant du micro-ordinateur ou en se servant du papier-crayon, voici ce qu'ils ont répondu:

9.A.

"Oui! Mille fois, car j'ai bien et super aimé."

9.B.

"Du papier-crayon pour faire mon plan et du micro-ordinateur pour écrire mon récit."

Cette équipe considère avoir fait plus de changements au texte en se servant d'un traitement de texte qu'en se servant du papier-crayon. (Questionnaire de l'annexe 9, question 6) Le type de texte présenté aux deux équipiers à cause de la structure à respecter et le fait que le texte se présente sous forme d'embranchements a aussi suscité de l'intérêt. A l'annexe 10, un des équipiers écrit qu'il a aimé le logiciel "parce que c'est une très bonne façon de faire un travail avec une structure." (Question 3) C'est aussi cette équipe qui a commencé son projet par l'élaboration d'un plan tel que le demandaient les consignes; il aurait été intéressant de vérifier si cette "faiblesse" en français des membres de cette équipe est due à leur incapacité de comprendre et de produire des discours ou si les erreurs orthographiques sont la cause de cette performance négative.

B) Équipe 2

B.1. Avant la grille d'accompagnement

Il y eut 18 changements qui affectèrent les règles de cohérence (Tableau XII, p.186). Parmi les différents changements intervenus, neuf concernent la ponctuation. Il y eut l'ajout d'une virgule pour le respect de l'usage (deux fois), la suppression d'une virgule pour un point d'interrogation, l'ajout d'un tiret, la suppression d'un point pour un point d'interrogation, la suppression d'un point pour l'ajout d'une virgule suivie d'un élément nouveau (deux fois) et la suppression d'un point pour des points de suspension.

Le changement de titre de l'histoire est considéré comme un changement touchant la dimension macro-structurale. Le titre initial: "Le village fantôme" fut modifié pour "Bleu et noir". Le premier titre a été trouvé trop classique et donnait trop de renseignements sur le sujet de l'histoire. D'autres titres sont suggérés: "L'émeute", "Les déboires d'un cowboy du Colorado", etc. Le titre final choisi pique la curiosité et il fait référence à l'habillement du héros. C'est Lise qui a le dernier mot et qui choisit le titre définitif. (Enregistrement magnétoscopique, équipe 2, 27 avril 1989)

La case 12 fut aussi l'objet d'un changement important; l'écoute du ruban magnétoscopique indique que les deux

équipiers ont tenu compte du personnage qui dit les paroles.

(Enregistrement magnétoscopique, équipe 2, 9 mai, 1989)

Voyons le texte initial et le texte modifié de cette case.

Première écriture:

Case 12 A

"Non elle n'est pas folle, c'est juste une illusion"

Gilles fait alors un retour sur le texte précédent à partir de la case 9 et il regarde la logique qui se dégage lors de la lecture du texte. Il fonctionne alors comme lecteur et vérifie la logique des actions du jeu d'aventure. Il remet ensuite en question cette première écriture du texte qui ne peut correspondre au narrateur. Le texte est alors effacé et une nouvelle version est écrite.

Version corrigée:

Case 12 A

"Pour l'encourager il lui dit que ce qu'elle a vue était probablement une illusion, puisqu'elle est fatiguée.

(...)"

La case 24 a été modifiée pour que le héros continue d'être le personnage-lien de l'histoire et celui qui prend l'initiative. Voici la case écrite dans sa version originale et corrigée dans la même séance d'écriture.

Case 24 A

Vincenzo ouvrit une porte et découvrit un passage. Ils y entrèrent tous les trois et aboutirent sous la merveilleuse lumière du jour. Ils sont libérés, ils sont heureux. Susan avec son héros

Texte du 15 mai, avant la grille d'accompagnement

Case 24 A

Vincenzo ouvrit une porte et découvrit un passage. Ils y entrèrent tous les trois et aboutirent sous la merveilleuse lumière du jour. Ils sont libérés, ils sont heureux. Vincenzo prit Véronica sur ses épaules tandis qu'il tient Susan, son nouvel amour par la main.

Texte corrigé du 15 mai, avant la grille d'accompagnement

La case 99 fut modifiée pour établir un meilleur contact avec le lecteur. Le texte initial se résumait au mot "FIN"; les discussions entre les équipiers révèlent qu'ils désiraient établir un dernier contact avant de terminer le récit.

Voici les textes initial et final:

Case 99 A

"FIN"

Texte initial

Case 99 A

"Cette histoire est terminée nous espérons que tu as eu de bon moment avec nous!"

Texte corrigé, avant la grille d'accompagnement

La case 23 subit une transformation dans le choix des réponses; dans la première version, le texte se lisait comme suit: "Appuis sur cette lettres pour la". L'équipe a décidé ne pas informer le lecteur tout de suite que, si on appuie sur cette lettre, l'histoire prend fin. La case 23 aurait alors signifié au lecteur la fin de l'histoire et la case 99 aurait émis un message identique. Le nouveau texte de la case 23 se limite donc à une directive donnée au lecteur: "Appuis sur cette lettres. 99" (Texte corrigé avant la grille d'accompagnement).

B.2. Après la grille d'accompagnement

Cette équipe se contenta de répondre très rapidement aux questions formulées dans la grille d'accompagnement, sans faire de changement affectant la cohérence. Lavoie-Sirois (1990) croit que l'utilisation de ce type de grille exige que l'élève comprenne le pourquoi de l'exercice, développe une

habitude de prise en charge de son apprentissage en vérifiant lui-même sa performance et prenne conscience par le fait même des forces ou des faiblesses de son apprentissage (Lavoie-Sirois, 1990, p.5).

B.3. Après la liste de vérifications

Cette équipe procéda à quatre modifications susceptibles de toucher la cohérence du texte; toutes les modifications concernent la ponctuation. Il s'agit d'ajout de virgules qui concernent l'usage; la cohérence se trouve donc peu touchée par ces modifications.

Cette équipe n'a pas tenu compte du changement de titre demandé par une équipe correctrice; elle trouvait le titre inapproprié. Il faut cependant se souvenir que ce titre avait été choisi pour son aspect mystérieux (Enregistrement magnétoscopique, équipe 2, 27 avril 1989).

Tableau XII

REGLES DE COHERENCE

TEXTE: Bleu et noir

Dimensions configurationnelle et macro-structurelle

	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
	DEST	INT	CON	PONC	NAR	SUJ	PERS	FIN	

PHASE:									

Avant la grille	5	1		9	1	1	1		18

Après la grille									

Après la liste				4					4

Total:	5	1		13	1	1	1		22

Synthèse de l'analyse des données de l'équipe 2

Cette équipe a aimé le projet d'écriture; les témoignages recueillis indiquent cependant que le logiciel utilisé n'a pas soulevé l'enthousiasme de cette équipe (Questionnaire d'entrevue, annexe 9). Les deux élèves de cette équipe, dont l'un possède un micro-ordinateur à la maison, connaissaient déjà le fonctionnement de deux traitements de texte et les capacités de révision de ceux-ci étaient beaucoup plus fonctionnelles pour procéder à des corrections en surface ou en profondeur (Informations générales, annexe 8). Cette équipe a écrit son texte sur écran se contentant de rédiger un court plan sur papier. Cette équipe a procédé à une période de préécriture; pour déterminer le type des personnages et le titre. Cette période a aussi permis de préciser l'intention de communication lorsque les élèves se sont attardés aux directives données au lecteur.

La structuration du texte s'est déroulée à chacune des périodes d'écriture; l'annexe 17 démontre comment cette équipe s'y prenait pour assurer la progression de l'histoire.

Liechty (1989), Haas (1988) et Lansing (1984) avaient aussi remarqué que le fait d'écrire à l'aide d'un micro-ordinateur porte les élèves à moins planifier. Ces derniers savent qu'ils peuvent effacer et recommencer. Tilly et Myers (1988) avaient aussi remarqué que l'appropriation du traitement de texte comme outil d'écriture fait que les élèves ont tendance à composer sur écran plus que sur papier (p.109).

En fait, cette équipe a procédé aux phases de préécriture, d'écriture et de réécriture de façon simultanée, le début d'une séance d'écriture servant à vérifier le travail accompli, à ajouter sur papier une suite au plan provisoire et à écrire sur traitement de texte. Le questionnaire de l'annexe 9, question 8 indique que cette équipe a vécu des moments d'errance et ne savait plus où terminer son jeu.

En ce qui concerne l'utilisation du traitement de texte en classe, Gilles émet le commentaire suivant dans le questionnaire "Information générales", annexe 8:

"Depuis cette année, je suis tombé en amour avec les ordinateurs."

C) Équipe 3

C.1. Avant la grille d'accompagnement

Pour l'équipe 3, les dimensions configurationnelle et macro-structurelle ont subi des modifications au cours de cette phase. La principale modification est due à un changement d'histoire, l'équipe se rendant compte de la difficulté de poursuivre l'histoire déjà amorcée. Les cases de départ furent donc effacées et réécrites. Le changement du titre " Deux filles en vacances!!!" pour "La maison hantée" est un exemple de changement venant affecter la dimension macro-

structurelle.

Cette dimension fut aussi touchée à la case 2 lors du changement de récit: le personnage-lien ne pouvait plus être présenté de la même façon. Dans le premier récit, il y avait deux personnages principaux; dans le second, il y a un seul héros.

Dans la case 2, pour s'adresser au lecteur, les élèves ont changé les mots "Mode d'emploi" pour "Directives". On trouvait les mots supprimés trop utilisés, trop familiers: "ç'a l'air grand-mère." (Enregistrement magnétoscopique, 27 avril) Cette case fut aussi modifiée dans la manière de s'adresser au lecteur; la phrase: "Tu dois faire des choix" fut modifiée pour devenir la phrase suivante.

"C'est toi qui décide qu'est-ce qui arrivera à nos jeunes filles."

"Nos jeunes filles" sont encore là, le personnage-lien n'ayant pas encore été modifié à cette étape de rédaction.

Le tableau XIII (p.191) présente l'ensemble des changements.

C.2. Après la grille d'accompagnement

La grille d'accompagnement permet à cette équipe d'ajouter à son texte un grand nombre de signes de ponctuation. Douze cases furent affectées, et 23 signes de ponctuation furent ajoutés. Dans tous les cas, sauf la case 12, il s'agit de virgules insérées dans le texte. La case 12 a été modifiée dans la section des choix de réponses et nous pouvons considérer que c'est une simple correction de ponctuation, étant donné que le point a été changé pour une virgule dans une phrase où le mot qui suivait commençait déjà par une minuscule.

C.3. Après la liste de vérifications

La liste de vérifications permet à cette équipe de modifier la ponctuation dans cinq cases différentes. Des points d'exclamation furent ajoutés aux cases 16 et 25; étant donné le rôle terminal joué par ces cases, nous pouvons dire que ces ajouts viennent donner plus d'expressivité à ces situations finales.

Tableau XIII

REGLES DE COHERENCE

TEXTE: La maison hantée

Dimensions configurationnelle et macro-structurelle

	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
	DEST	INT	CON	PONC	NAR	SUJ	PERS	FIN	

PHASE:									

Avant la grille	6			7		1	1		15

Après la grille				23					23

Après la liste				6					6

Total:	6			36		1	1		44

Synthèse de l'analyse des données de l'équipe 3.

Les élèves de l'équipe 3 ont préféré écrire leur récit sur papier et ensuite le transposer sur micro-ordinateur; elles considèrent cependant que le travail sur micro-ordinateur est plus captivant, plus intéressant et plus facile lorsqu'il s'agit de réviser le texte (Questionnaire d'entrevue, annexe 9).

D'après ces élèves, le logiciel utilisé a aidé à se retrouver dans le texte; on peut en effet demander le texte de telle case en actionnant quelques touches (Questionnaire de l'annexe 9). Le logiciel a aidé à concevoir des embranchements entre les différentes cases et a permis de visualiser les suites du récit par la touche de vérification; on peut donc supposer que c'est un support à la cohésion. Le logiciel fut donc considéré comme utile dans les étapes de réécriture du texte.

La présence de consignes claires a permis à ces élèves d'écrire un texte avec plus de facilité car elles savaient quels résultats étaient attendus à la fin du projet. Noel-Gaudreault (1988b) avait aussi remarqué que d'opprimantes, les consignes deviennent des règles du jeu qu'il suffit de suivre.

Le type de récit demandé a plu, car elles pouvaient modifier ou enlever complètement une partie de texte ou un paragraphe sans être obligées de tout recommencer. On peut

supposer que ce type de récit facilite la cohésion (règle de progression).

Le questionnaire de l'annexe 10 révèle que les membres de cette équipe considèrent que la tâche la plus difficile fut de trouver l'idée de départ.

Le choix de l'équipe correctrice joue peut-être un rôle déterminant dans la perception des correctifs demandés; dans le cas de cette équipe, par exemple, nous avons cru remarquer qu'il existait un malentendu entre une équipe qui avait corrigé et l'équipe qui avait été corrigée. D'un autre côté, laisser le libre choix peut occasionner une correction "douce" comme nous avons pu le remarquer dans le cas de l'équipe 2.

Malgré les facilités de correction que permet le micro-ordinateur, le questionnaire d'entrevue révèle que la correction des textes a été la partie du projet que cette équipe a le moins aimée. Peut-être que la révision n'est pas encore vue comme une partie essentielle du processus d'écriture. Le questionnaire d'entrevue (annexe 9) révèle aussi que les membres de cette équipe préféraient effacer entièrement la case à corriger plutôt que de se servir de la commande d'insertion; elles savaient que le texte à corriger ne dépassait pas dix lignes.

Enfin, cette équipe n'a pas de commentaires négatifs à formuler en ce qui concerne le projet et les membres de cette équipe ont aimé recevoir une copie imprimée du jeu; cette copie leur permettait d'être plus efficaces lors de la correction.

4.3. Synthèse des données recueillies auprès des trois équipes

Dans les pages qui suivent, nous reprendrons les données recueillies auprès des trois équipes et nous tenterons de donner une réponse aux questions posées dans la problématique. Cette partie du chapitre s'organise autour de trois axes, chacun des axes voulant trouver des éléments de réponse à nos questions de départ. Une première division analyse les révisions apportées au texte; deux autres analysent l'incidence de ces révisions sur la cohésion et la cohérence.

Avant d'aborder la première division, rappelons tout d'abord notre première question qui se lit comme suit:

Quelles révisions l'élève fait-il:

- a) spontanément en écrivant son texte à l'ordinateur?
- b) à l'aide de grilles, une fois la première version de son texte terminée?

En posant cette première question, notre but était de vérifier le type de correction que l'élève apporte à son texte: spontanément, après avoir utilisé une grille d'accompagnement (E1) et après que le texte a été lu par une autre équipe utilisant une liste de vérifications (E2).

Dans cette première division, nous tenterons de donner des éléments de réponse à cette question.

4.3.1. Les corrections de surface et les corrections profondes

4.3.1.1. Avant la grille d'accompagnement (E1)

Pour bien visualiser les modifications qui ont été apportées au texte avant l'application de la grille d'accompagnement (E1), nous présentons au tableau XIV l'ensemble des modifications réalisées lors de l'écriture du premier état (T1) du récit.

Tableau XIV

Équipes 1-2-3

Grille des corrections

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

	CORRECTIONS DE SURFACE	CORRECTIONS PROFONDES
Équipe 1	112	6
Équipe 2	108	14
Équipe 3	78	18

Total:	298	38

Grand total: 336

Le tableau montre que les équipes ont effectué un grand total de 336 corrections. De ce nombre, 298 sont des corrections de surface, tandis qu'il y a 38 corrections qui touchent la structure profonde du texte.

Voyons maintenant les corrections effectuées après la grille d'accompagnement.

4.3.1.2. Après la grille d'accompagnement (E1)

Le tableau XV (p.197) donne le bilan des corrections qui ont été apportées aux trois textes, à cette deuxième étape de la rédaction.

Ce tableau révèle, qu'au total, 88 corrections furent apportées: 84 corrections mineures (ou de surface) et quatre corrections majeures (profondes). C'est l'équipe 3 qui a procédé à la majorité des changements en effectuant 83 modifications à son jeu.

Tableau XV

Équipes 1-2-3

Grille des corrections

PHASE: Après la grille d'accompagnement

	CORRECTIONS DE SURFACE	CORRECTIONS PROFONDES
Équipe 1	1	2
Équipe 2	0	0
Équipe 3	83	2

Total:	84	4

Grand total: 88

4.3.1.3. Après la liste de vérifications (E2)

Le tableau XVI (p.198) présente les corrections apportées au cours de cette étape de production. Contrairement à la tendance observée après la grille d'accompagnement, c'est l'équipe 3 qui a apporté le moins de corrections à son récit; 14 corrections furent apportées dont aucune correction profonde. Il faut noter qu'aucune des trois équipes n'a corrigé son texte en profondeur. C'est

l'équipe 1, l'équipe jugée faible qui a procédé au plus grand nombre de changements en effectuant les modifications demandées par les équipes correctrices.

Tableau XVI

Équipes 1-2-3

Grille des corrections

PHASE: Après la liste de vérifications

	CORRECTIONS DE SURFACE	CORRECTIONS PROFONDES
Équipe 1	49	0
Équipe 2	36	0
Équipe 3	14	0

Total:	99	0

Grand total: 99

Voyons maintenant comment se présentent l'ensemble des corrections apportées par les trois équipes au cours des différentes phases d'écriture. Le tableau XVII (p.199) donne une vue des différentes corrections.

Tableau XVII

Équipes 1-2-3

Grille des corrections

	CORRECTIONS DE SURFACE			CORRECTIONS PROFONDES		
Équipe	1	2	3	1	2	3
Avant la grille	112	108	78	6	14	18
Après la grille	1	0	83	2	0	2
Après la liste	49	36	14	0	0	0
Total des équipes	162	144	175	8	14	20

Grand total: 523

Ce tableau révèle qu'il y eut 523 corrections effectuées au cours des différentes phases d'écriture; de ce nombre, il y a 336 corrections qui ont été faites avant la grille d'accompagnement. Nous retrouvons 298 corrections de surface et 38 sont considérées comme des corrections profondes.

Si nous examinons les corrections après la grille d'accompagnement, 88 corrections ont été faites, dont quatre sont des corrections profondes. Il y eut aussi 99 corrections de surface après la liste de vérifications et aucune modification profonde.

Après avoir analysé nos données, nous rejoignons les résultats obtenus par d'autres chercheurs (Marcoux, 1989; Daiute, 1986; Hopper, 1984; Bereiter et Scardamalia, 1982) qui affirment que bien souvent l'élève procède à une correction de surface de son texte, ce que Murray (1978) considère comme une révision externe. Les données que nous avons recueillies démontrent qu'un grand total de 523 corrections furent apportées aux textes des trois équipes, ce nombre tenant compte des corrections de surface et des corrections profondes. De ce nombre, 481 sont des corrections de surface et 42 corrections visent la structure profonde du texte. 92% des corrections apportées aux différents jeux sont des corrections de surface, et 8%, des corrections profondes.

Les changements demandés lorsque l'équipe correctrice révisé, concernent généralement les aspects formels du texte. Dans le cas de l'équipe 1, par exemple, une équipe correctrice a demandé de procéder à 40 corrections orthographiques et d'apporter une précision sur le lieu où se déroule l'action dans le premier paragraphe. Les changements de surface sont les plus demandés par l'équipe correctrice.

Ces données concordent avec l'étude de Daiute (1986) qui mentionnait que les scripteurs débutants portent attention aux corrections de surface beaucoup plus qu'aux corrections profondes. Les scripteurs débutants ont de la difficulté à prendre un recul face à leur texte, à distinguer ce qu'ils veulent écrire de ce qui est écrit, ce qui fera dire à cette auteure:

Of course, closely reading over one's own writing is difficult because the writer knows what it should say, and achieving enough distance from one's own words to determine whether, they say what is intended is a difficult cognitive activity.

(Daiute, 1986, p.141)

Cette remarque semble aussi valable dans le cas des textes que nous avons étudiés bien que nous soyons en face de scripteurs ayant déjà des habitudes d'écriture.

Bereiter et Scardamalia (1982) ont aussi détecté cette difficulté de prendre du recul devant son texte. Ces auteurs ont aussi remarqué que ce sont les erreurs de surface qui retiennent l'attention des élèves. Ils croient que les jeunes scripteurs ont de la difficulté à prendre un recul face à leur texte car ils n'ont pas de système de feedback interne qui leur permettrait d'objectiver leur texte (p.37).

Beauregard (1989), au cours de ses observations, a fait un rapprochement entre le comportement des scripteurs novices et celui des scripteurs adultes: "nous retrouvons donc chez les

scripteurs novices, sur un plan plus restreint les mêmes problèmes que nous avons observés chez les scripteurs adultes." (p.10) Elle a aussi remarqué de nombreuses différences dans la façon des écoliers d'aborder la planification. Nous avons aussi noté des différences et nous aborderons ce point lorsque nous parlerons de la cohérence.

Lemaître, Dubois et Baudet (1988) ont fait écrire un roman interactif en classe et ils ont noté que "la révision du texte produit apparaît comme la composante de l'activité de composition qui est restée la plus problématique pour les élèves (...)." (p.17) Ces auteurs ont cependant remarqué que les élèves prennent conscience de leurs faiblesses lexicales, grammaticales et orthographiques et ressentent le besoin de recourir à l'enseignant pour corriger leurs erreurs.

Nos données concordent aussi avec celles de Martin (1990) où l'on observe que bien souvent les élèves ne se servent pas beaucoup des fonctions du traitement de texte permettant de déplacer et de réorganiser des parties de textes. Bourque (C.,1987) avait aussi constaté que les élèves se servaient très peu des différentes commandes du traitement de texte permettant de déplacer, chercher, insérer du texte. Elle croit que les élèves ne voient pas l'importance de recourir à de telles commandes qui demanderaient certaines modifications de forme et de contenu (p.85).

Nous sommes d'accord avec ces affirmations, mais nous ajoutons que bien souvent l'élève voit l'erreur, n'est pas sûr de l'orthographe du mot et ne se donne pas la peine de la chercher. C'est ce que nous avons entendu lors de l'écoute des enregistrements magnétoscopiques de l'équipe 2: "Ca vaut pas la peine de se casser la tête pour une faute." En plus, ce commentaire fut émis par les membres de l'équipe ayant le plus utilisé le dictionnaire. Dans le cas des grilles de révision, ces dernières seront considérées comme utiles ou pas, tout dépendant des équipes. Ce sont ces grilles qui retiendront notre attention dans les pages suivantes.

Si nous examinons l'utilité des grilles, nous pouvons dire que les grilles ont été utiles pour toutes les équipes bien qu'une équipe ait trouvé la grille d'accompagnement inutile. Selon Guérette (1985), certains élèves ont en effet de la difficulté à devenir le "juge" de leur texte (p.51). D'autres détestent qu'une autre équipe pose un jugement sur leur travail. (Questions orales de l'enseignant, annexe 11, no 4)

L'équipe 2, par exemple, a trouvé la grille d'accompagnement (E1) complètement inutile (Questionnaire de l'annexe 9) tandis que l'équipe 3 a jugé l'application de cette grille très utile, car elle lui a permis de corriger les temps verbaux de son jeu. Peut-être que la grille d'accompagnement aurait été mieux acceptée par les élèves de l'équipe 2 si les critères à respecter dans l'écrit à produire avaient été

élaborés conjointement avec l'ensemble des élèves (Garcia-Debanc, 1990, p.52). L'équipe 1 avait tendance à répondre aux questions sans porter attention. Lavoie-Sirois (1990) trouve que la forme d'instrument utilisé peut inciter l'élève à des réponses routinières; c'est une des limites de l'instrument (p.5).

L'utilisation de la liste de vérifications (E2) semble un peu plus complexe; le choix de l'équipe qui corrige ayant un rôle déterminant sur l'utilisation que l'équipe qui est corrigée en fera. Si nous prenons l'exemple de l'équipe 2 et d'une équipe correctrice, nous remarquons que les différents membres des deux équipes correctrices étaient de très bons amis; l'équipe correctrice n'a relevé qu'une seule erreur et il s'agissait d'une erreur orthographique. L'autre équipe correctrice nous a semblé moins proche de l'équipe 2, bien qu'il n'y ait pas d'antipathie entre les membres des deux équipes. Dans ce cas, l'équipe 2 a tenu compte de 36 corrections demandées; elle n'a cependant pas procédé à des changements majeurs concernant le titre. Les changements effectués ont été faits en maugréant; les erreurs retrouvées étaient critiquées et Lise semblait particulièrement sensible aux remarques. En voyant le nombre d'erreurs relevées, elle dit: "Ils en ont donc trouvé des fautes, pourtant j'écris pas si mal que ça!" (Enregistrement magnétoscopique, 25 mai) Nous ne pouvons pas affirmer que la collaboration entre les pairs incite les scripteurs à retravailler, à améliorer leurs textes

et qu'ils sont généralement réceptifs à leurs suggestions (Messier, 1989). Cette dernière émet d'ailleurs des réserves concernant ses conclusions: elle pense que l'habileté, la personnalité, l'âge et le degré de sociabilité de chaque enfant, de même que le type de texte choisi peuvent faire varier les résultats (p.139).

Dans le cas de l'équipe 3, les élèves ont tenu compte des corrections demandées par une équipe tandis que les corrections demandées par une autre équipe, bien que fondées, ont été complètement ignorées. Encore une fois, les relations personnelles entre les membres des équipes: correctrice et corrigée jouent un rôle important; un conflit peut en effet réduire considérablement l'utilité des grilles utilisées.

Le choix de l'équipe correctrice a donc un rôle déterminant à jouer sur l'utilisation ou non des corrections demandées, la susceptibilité des élèves faisant que les corrections demandées seront acceptées ou complètement ignorées.

Après avoir analysé les données présentées plus haut, nous croyons que la grille d'accompagnement fut utile à deux équipes; une équipe, l'équipe jugée faible au départ, rédigea les directives au lecteur après avoir révisé son texte avec la grille d'accompagnement.

Une autre équipe, l'équipe jugée moyenne, se servit de

la grille d'accompagnement pour effectuer de nombreux changements concernant le temps des verbes et la ponctuation. Cette équipe a fonctionné par groupe de correction en s'engageant dans son processus révisionnel sur un aspect à la fois.

L'équipe jugée supérieure aux autres lut les critères de la grille et répondit affirmativement à chacune des questions sans vérifier dans le texte; cette équipe se contenta d'une vérification de mémoire. Interrogée, elle ne semblait pas voir la nécessité de cette grille, puisque les directives de rédaction données au début lui semblaient respectées. Peut-être qu'une grille de critères élaborées par les élèves eux-mêmes, tel que proposé par Garcia- Debanc (1990), aurait été plus appréciée par ces élèves et aurait permis un contrôle plus important de leur processus de production (p.50).

La liste de vérifications (E2) permit à chacune des équipes d'effectuer un certain nombre de corrections. C'est l'équipe 1 qui procéda au plus grand nombre de changements et l'équipe 3, au moins grand nombre, préférant ignorer plusieurs corrections demandées par une équipe qui corrige. Nous avons aussi rapporté une réaction que les élèves ont eue devant cette liste; cette dernière, bien que jugée utile, ne fut pas nécessairement appréciée. Certains élèves, Lise par exemple, y voyaient une évaluation de leur travail par une

autre équipe; ils n'y percevaient pas toujours une valeur formative et une relation d'aide. Lors de la rencontre finale, nous avons d'ailleurs entendu des remarques démontrant que ce type de grille doit être appliquée en tenant compte de différentes contraintes, dont les relations existant entre les membres des équipes au risque de voir le climat de la classe se détériorer. Comme le mentionne Garcia-Debanc (1990), le travail de groupe demande une formation des élèves et des maîtres pour que chacun soit capable de participer de manière efficace et constructive (p.166-167).

Mentionnons aussi que la liste de vérifications a été appliquée par des élèves ayant eux-mêmes des difficultés en écriture, ce qui fait que bien souvent les erreurs n'ont pas été perçues par l'équipe correctrice. Certaines difficultés ou erreurs ne peuvent donc pas être observées ou constatées par les élèves dans leur copie et dans la copie des autres (Lavoie-Sirois, 1990; Gregg, 1988).

En conclusion, nous pouvons dire que l'utilisation des grilles de révision peut s'avérer utile; nous devons cependant être prudents dans leur utilisation. La liste de vérifications, par exemple, demande à des élèves de se prononcer sur un texte écrit par des pairs; la découverte d'erreurs peut être mal perçue par l'équipe qui a été corrigée. Un climat de confiance mutuelle serait peut-être à développer dans la classe avant de procéder à un échange des productions.

L'anonymat des copies et des correcteurs pourrait peut-être aussi diminuer les tensions.

Dans la prochaine partie de cette étude, nous examinerons les modifications apportées aux textes au cours des différentes phases d'écriture, et ces modifications seront analysées à partir des concepts de cohésion et de cohérence tels que ces derniers ont été présentés dans le deuxième chapitre. La cohésion s'articule autour de marques linguistiques, tandis que la cohérence voit le texte dans sa relation avec un destinataire.

4.3.2. La cohésion

Avant d'aborder cette partie de notre étude, rappelons que la cohésion du texte a été vérifiée à partir de trois principales règles: la règle de relation, la règle de répétition et la règle de progression. Les résultats obtenus auprès de chacune des équipes seront regroupés dans des tableaux donnant une vue globale des règles touchées à chacune des étapes de production.

4.3.2.1. Avant la grille d'accompagnement

En analysant la plupart des corrections qui ont été apportées, nous pouvons facilement remarquer que la règle de

progression est la règle qui revient le plus souvent. C'est l'équipe 3 qui a procédé au plus grand nombre de changements. Cette équipe avait entrepris une histoire qu'elle abandonna; ce changement l'obligea à effacer le texte déjà écrit ou à le modifier pour qu'il corresponde à la nouvelle histoire.

Le tableau XVIII présente les modifications touchant la cohésion du texte.

Tableau XVIII
RÈGLES DE COHÉSION

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

	RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
Équipe 1:	3	10	19	32
Équipe 2:	3	8	13	24
Équipe 3:	5	3	28	36
Total:	11	21	60	92

4.3.2.2. Après la grille d'accompagnement

Les règles de cohésion ne furent pas nécessairement touchées au cours de cette phase d'écriture; c'est l'équipe 3 qui procéda à la majorité des transformations et la règle de relation fut particulièrement visée. Les temps verbaux subirent 48 modifications et il y eut l'ajout de deux connecteurs. (Tableau XIX, p.210)

Tableau XIX

RÈGLES DE COHÉSION

PHASE: Après la grille d'accompagnement

	RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
Équipe 1:	0	0	1	1
Équipe 2:	0	0	0	0
Équipe 3:	50	1	1	52
Total:	50	1	2	53

4.3.2.3. Après la liste de vérifications

La règle de relation fut la règle la plus touchée en subissant plus de la moitié des transformations (Tableau XX). L'équipe 2 procéda à cinq transformations, et l'analyse des données nous apprend qu'il y eut cinq modifications des temps verbaux.

Tableau XX

RÈGLES DE COHÉSION

PHASE: Après la liste de vérifications

	RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
Équipe 1:	2	3	5	10
Équipe 2:	5	0	0	5
Équipe 3:	3	0	1	4
Total:	10	3	6	19

Voyons maintenant comment se présentent l'ensemble des modifications accomplies par les trois équipes lors de la rédaction des jeux.

Tableau XXI

Équipes 1-2-3

RÈGLES DE COHÉSION

	RELATION	RÉPÉTITION	PROGRESSION	TOTAL
Avant la grille	11	21	60	92
Après la grille	50	1	2	53
Après la liste	10	3	6	19
Total:	71	25	68	164

Les données du tableau XXI permettent de voir que 164 transformations du texte concernent l'un ou l'autre des aspects de la cohésion. Nous retrouvons 71 transformations touchant la règle de relation. L'équipe 3 procéda à 50 modifications des

temps verbaux: deux changements avant l'utilisation de la grille d'accompagnement et 48 après. L'analyse des données permet de voir que cette équipe modifia le temps des verbes pour un temps commentatif: passé composé, présent, futur. Par l'emploi de ces temps, "(...) le locuteur fait savoir au lecteur que la lecture du texte exige de sa part une attention particulière et crée chez lui un état de tension (...)" (Gaudreau, 1983, p.16). Une étude plus approfondie pourrait vérifier si l'utilisation de tel temps verbal est directement liée à tel discours.

L'emploi des connecteurs concerne la règle de relation et le tableau XXI révèle l'ajout de 12 connecteurs. La liste de vérifications permit à l'équipe 3 de procéder à l'ajout de trois connecteurs; deux "donc" et un "alors". Il y eut aussi l'ajout de "Rendu là" qui peut aussi être considéré comme un organisateur textuel (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989). Ces auteurs considèrent les organisateurs textuels "(...) comme étant la trace privilégiée de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle (...)." (p.40) Pour ces auteurs, les organisateurs textuels servent à enchaîner les structures propositionnelles mais aussi à segmenter le texte.

Hébert (1987) considère que les connecteurs assurent la continuité du sens (rôle cohésif) et maintiennent l'unité dans les stratégies propres au discours choisi tout en participant à orienter la pensée du destinataire, partant à servir l'intention de communication (p.177). Une future étude pourrait

peut-être vérifier l'utilité des organisateurs textuels pour assurer la cohésion, ainsi que l'impact du type de texte sur le choix et la distribution des organisateurs textuels.

Si on regarde les transformations faites par toutes les équipes, c'est la règle de progression qui occupe cependant la place la plus importante avec 68 modifications se répartissant entre les trois équipes de la façon suivante: 25-13-30.

4.3.3. La cohérence

Tous les jeux d'aventure présentent une série de directives que le lecteur doit exécuter lorsqu'il lit le jeu; d'autres traces, dont les procédés interactifs permettent aussi d'établir un contact. Ces différents éléments de la dimension configurationnelle et de la dimension macro-structurale retiendront notre attention lors de l'étude de la cohérence.

4.3.3.1. Avant la grille d'accompagnement

Les tableaux XXII-XXV (p.217 à 220) présentent les moyens choisis par les équipes pour informer le lecteur. Mentionnons tout de suite que la ponctuation occupe une place de choix parmi les éléments ayant subi des corrections. Auparavant, dressons un portrait d'ensemble du travail effectué par les différentes équipes.

Au cours de cette phase d'écriture, toutes les équipes ont commencé par remplir la fiche d'identité du personnage principal; elles ont donc trouvé important de s'assurer qu'il y ait un personnage qui fasse le lien dans leur jeu. Elles ont ensuite structuré leur jeu d'aventure à partir d'un des plans de travail proposés. L'équipe 3 avait tenté de fonctionner autrement en reprenant des segments d'une histoire composée ultérieurement; elle a cependant changé d'idée très rapidement et elle a suivi le modèle suggéré. Les équipes ont cependant délaissé cette façon de procéder pour élaborer leur plan sur des feuilles de cartable. Cette façon démontre bien que les outils d'aide méthodologique ne doivent pas être vus comme une méthode infaillible pour la rédaction, mais comme un moyen permettant à chaque élève d'explicitier sa propre méthode de travail (Garcia-Debanc, 1990, p.15). Les plans n'ont pas été établis d'une façon définitive avant l'écriture des textes. Il y eut des ajouts lors des autres séances d'écriture.

Nous avons aussi remarqué que toutes les équipes ont rédigé initialement en se servant du papier-crayon; peut-être que les scripteurs se sentent plus à l'aise en utilisant les moyens conventionnels. Haas (1987a) avait aussi observé cette particularité: "... writers may choose not to use the computer during initial planning or notetaking and/or during reviewing or rereading of the text." (p.14) Tilly et Myers (1988) ont questionné 650 étudiants, et 13 % de ceux-ci considèrent le

traitement de texte peu utile lors de l'étape de planification et 67 % le considèrent très utile lorsqu'il s'agit de remettre le travail final (p.19).

Les équipes ont aussi procédé différemment lors de la planification; l'équipe 3, par exemple, avait commencé son jeu en se servant d'une histoire déjà commencée. Lors de l'écriture du véritable jeu, cette équipe a écrit plusieurs cases avant de se servir de l'ordinateur (Enregistrement magnétoscopique, équipe 3, 26 avril 1989). L'équipe 2 commence par déterminer son personnage principal et les personnages secondaires du jeu; les membres de l'équipe décident ensuite de l'ordre d'apparition des cases. La copie du travail amorcé au cours de cette période démontre que cette équipe inscrit l'ordre de présentation des cases sur papier et procède ensuite à l'écriture sur ordinateur. Cette équipe planifie son travail cours après cours. L'équipe 1 commence par rédiger un plan contenant l'ensemble des embranchements avant de se servir de l'ordinateur. L'annexe 18 présente ce plan qui se rapproche le plus des directives que nous avons données au départ demandant à chacune des équipes de bâtir la structure du plan avant l'écriture du texte. Le questionnaire de l'annexe 10 révèle que l'équipe 1 est l'équipe qui a trouvé le plus difficile l'élaboration des embranchements de l'histoire; c'est pourtant cette équipe qui s'est attardée le plus à la construction de la macro-structure. Ce plan connaîtra des modifications, ce qui s'inscrit dans la normalité comme le mentionnent Fortier et Préfontaine (1989, p.276-277). Ce plan produit à l'étape de

prérédaction constitue la première mise en forme des idées retenues. En "cours de rédaction le plan demeure dynamique; souvent certains scripteurs bénéficient d'une interaction texte/plan et l'entretiennent même avec profit." (idem)

Haas (1988) avait aussi remarqué que les élèves planifient moins lorsqu'ils se servent d'un traitement de texte; les élèves savent qu'ils peuvent modifier très facilement le texte et ils ont tendance à omettre cette phase d'écriture. Cette situation est peut-être gênante lorsqu'on aborde la cohérence, car c'est au cours de cette phase que l'élève établit les ramifications de l'histoire, qu'il élabore la macro-structure.

Les données que nous avons recueillies nous permettent de supposer que la ponctuation préoccupe particulièrement les élèves étant donné que 70% des changements concernent cet aspect de la cohérence (Tableau XXII, p.217).

D'autres aspects de la cohérence, bien que pas autant spectaculaires, doivent cependant attirer notre attention. Deux transformations touchent en effet la dimension macro-structurelle des jeux; il s'agit du changement de titre effectué par deux équipes. L'équipe 2 modifia son titre pour donner moins d'indices au futur lecteur. "Le village fantôme" est devenu "Bleu et noir", titre inspiré par l'habillement du héros (Équipe 2, enregistrement magnétoscopique, 27 avril

1989). L'équipe 3 modifia son titre de départ en abandonnant son histoire initiale pour une nouvelle histoire. "Deux filles en vacances" est devenu "La maison hantée" (Équipe 3, enregistrement magnétoscopique, 27 avril 1989).

Tableau XXII

RÈGLES DE COHERENCE

PHASE: Avant la grille d'accompagnement

Dimensions configurationnelle et macro-structurelle

	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
	DEST	INT	CON	PONC	NAR	SUJ	PERS	FIN	
Équipe 1:				21					21
Équipe 2:	5	1		9	1	1	1		18
Équipe 3:	6			7		1	1		15
Total:	11	1		37	1	2	2		54

4.3.3.2. Après la grille d'accompagnement

Au cours de cette phase d'écriture, c'est l'équipe 3 qui est responsable de la majorité des changements en effectuant 23 corrections de ponctuation. (Tableau XXIII) L'équipe 1 procéda cependant à un changement important en précisant son intention de communication. Les directives données au lecteur furent ajoutées au cours de cette phase d'écriture, et cet ajout de l'intention de communication est, selon Hébert (1987), un facteur assurant la cohérence discursive (p.168).

Tableau XXIII
RÈGLES DE COHÉRENCE

PHASE: Après la grille d'accompagnement

Dimensions configurationnelle et macro-structurale

	A DEST	B INT	C CON	D PONC	E NAR	F SUJ	G PERS	H FIN	Total
Équipe 1:		1							1
Équipe 2:									
Équipe 3:				23					23
Total:		1		23					24

4.3.3.3. Après la liste de vérifications

Au cours de cette phase d'écriture, un seul aspect de la cohérence fut corrigé par les équipes; il s'agit de la ponctuation. A l'examen du tableau XXIV, on constate que 14 corrections furent apportées, et que chacune des équipes a procédé à des changements.

Tableau XXIV
RÈGLES DE COHÉRENCE

PHASE: Après la liste de vérifications

Dimensions configurationnelle et macro-structurelle

	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
	DEST	INT	CON	PONC	NAR	SUJ	PERS	FIN	
Équipe 1:				4					4
Équipe 2:				4					4
Équipe 3:				6					6
Total:				14					14

Voyons maintenant dans un tableau récapitulatif où se retrouvent tous les changements susceptibles de modifier ou d'altérer la cohérence des jeux. Ce tableau fait une synthèse

des changements réalisés par les trois équipes.

Tableau XXV

Équipes 1-2-3

RÈGLES DE COHÉRENCE

Dimensions configurationnelle et macro-structurelle

	A DEST	B INT	C CON	D PONC	E NAR	F SUJ	G PERS	H FIN	Total
Avant la grille	11	1		37	1	2	2		54
Après la grille		1		23					24
Après la liste				14					14
Total:	11	2		74	1	2	2		92

Les données de ce tableau montrent qu'il y eut 92 transformations touchant l'un ou l'autre des éléments de la cohérence et que la ponctuation sollicite particulièrement les scripteurs, 74 corrections en relevant.

Nous pouvons aussi remarquer que 54 corrections ont été effectuées lors de la première phase d'écriture; c'est à ce moment que les scripteurs semblent porter attention aux relations à entretenir avec le lecteur. C'est l'équipe 1 qui

est responsable du changement concernant l'intention de communication et il s'agit de l'oubli de la case des directives données au lecteur. Toutes les autres modifications concernent la ponctuation. Cet aspect de l'acte d'écrire qui indique "les limites entre les divers constituants de la phrase complexe ou des phrases constituant un discours (...)" (Dubois, J., 1973, p.383) a été fort peu étudié contrairement à d'autres sous-systèmes linguistiques (Fayol, 1989). Une étude future pourrait peut-être observer comment le scripteur s'y prend pour découper son texte dans des conditions différentes. On sait que l'enchaînement des structures propositionnelles est principalement assuré par les organisateurs textuels et la ponctuation (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989; Fayol et Lété, 1987).

Il y eut aussi au cours des différentes phases de production une réorientation thématique; le changement de titre par les équipes 2 et 3, l'abandon d'un jeu plus ou moins orienté pour un jeu contenant une structure déterminée par l'équipe 3 témoignent qu'il y eut un travail de fait au niveau de la cohérence. Ces changements incitent à croire que la situation d'écriture présentée, les grilles et le nouvel outil d'écriture ont aidé les élèves à présenter un texte cohérent bien que la "coherence is one of the most important, yet most difficult analytic skills for basic writing students to master." (Gregg, 1988, p.5)

5.0. Conclusion

5.0. CONCLUSION

L'objectif de la présente étude était triple. Il s'agissait tout d'abord de vérifier le type de corrections apporté à un texte au cours de différentes phases de réalisation: avant et après l'usage d'une grille d'accompagnement et après l'utilisation d'une liste de vérifications. Il s'agissait ensuite de vérifier l'impact de ces corrections sur la cohésion et la cohérence.

L'analyse des copies des élèves nous a permis de retracer les révisions apportées au texte, de dégager un portrait de ces corrections: les unes en rapport avec la cohésion, les autres avec la cohérence.

5.1. Les corrections de surface et les corrections profondes

Notre étude démontre que les corrections de surface occupent une place privilégiée lors de la révision des textes, près de 92% des corrections étant des corrections de surface. On remarque aussi que 64% des changements sont intervenus avant l'application de la première grille de révision. La plupart des changements sont donc effectués pendant l'écriture du texte, et les élèves ont tendance à considérer la première version de leurs productions comme la version définitive. Le peu de changements effectués à l'aide des grilles d'accompagnement ne veut pas dire que ces dernières sont inutiles; certains changements effectués

concernent l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale, d'autres touchent certains aspects de la cohésion et de la cohérence. La lecture des tableaux (tableaux II à VI) nous apprend que la plupart des modifications du texte ont été réalisées sous la forme de suppression-adjonction. Ces modifications démontrent que les équipes ont tenté d'améliorer leur récit au cours des différentes étapes d'écriture, par l'ajout d'informations jugées plus pertinentes.

L'introduction de grilles d'accompagnement semble efficace à différents niveaux; leur efficacité est cependant liée au degré de réceptivité des équipes. C'est la grille d'accompagnement, par exemple, qui permet à l'équipe 1 de se rendre compte que les directives au lecteur manquaient et de corriger cette situation. C'est cependant l'équipe 3 qui a effectué la majorité des corrections en réalisant près de 97% des modifications à l'aide de la grille d'accompagnement. De son côté, l'équipe 2 a complètement ignoré la grille d'accompagnement; pour les membres de cette équipe, cette nouvelle vérification du texte était inutile étant donné que les consignes données au départ étaient respectées (Questionnaire de l'annexe 9). Malgré cette réaction de l'équipe 2, nous croyons que l'application de la grille d'accompagnement a permis une amélioration des textes des deux autres équipes.

La liste de vérifications a créé un peu plus de problèmes et doit être utilisée avec prudence; son efficacité

est liée à la personne qui la remplit. Cette efficacité peut être nulle si un conflit existe entre les équipes, elle peut aussi être nulle si les membres des équipes sont trop amis. L'équipe 2 est un bon exemple démontrant que les membres de l'équipe qui corrige sont trop intimes avec les membres de l'équipe qui a été corrigée; une seule erreur fut alors relevée par l'équipe correctrice. L'équipe 3, quant à elle, n'a pas tenu compte des erreurs relevées par une autre équipe; une certaine friction semblait exister entre l'équipe qui a été corrigée et l'équipe correctrice. C'est l'équipe 1 qui a eu la réaction la plus positive face aux corrections demandées par les équipes correctrices; cette équipe a considéré la rétroaction des pairs comme venant suppléer à leur manque d'automatismes et de doute orthographique.

Comme nous l'avons mentionné, l'utilisation de ces grilles peut être intéressante à plusieurs égards; il ne faut cependant pas ignorer les limites de ce genre d'instrument. Il faut aussi se demander si l'introduction de ces grilles aurait pu se faire dans une situation d'écriture où les élèves ne disposaient pas de l'apport de l'ordinateur. On sait que la plupart des transformations du texte ont été réalisées avant l'introduction de la grille d'accompagnement (tableau XIV); suite à l'application des autres grilles, quelle réaction auraient eu les élèves devant réécrire leur texte en se servant du papier-crayon? Auraient-ils tenu compte des corrections demandées? Nous croyons que l'utilisation des grilles, et en même temps l'introduction de la révision dans le processus

d'écriture, dépend en grande partie du support instrumental fourni aux élèves.

5.2. La cohésion

La cohésion des jeux fut examinée à partir de trois règles: la règle de relation, la règle de répétition et la règle de progression. La règle de progression a particulièrement retenu l'attention des élèves. Il y eut 164 transformations du texte touchant un aspect ou l'autre de la cohésion; 92 modifications interviennent avant l'introduction des grilles. Il y eut cependant 72 transformations après l'utilisation des grilles: 53 après la grille d'accompagnement et 19 après la liste de vérifications. La grille d'accompagnement permit à l'équipe 3 de procéder à 50 transformations dont 48 concernaient les temps verbaux. Dans le cas de cette équipe, l'introduction de la grille d'accompagnement a semblé une nécessité (Questionnaire de l'annexe 9). L'ajout de connecteurs permet de croire que les élèves se sont préoccupés des liens entre les événements; les connecteurs et la ponctuation constituant les deux principales modalités de marque des relations interphrastiques (Fayol et Lété, 1987, p.57).

Les résultats d'analyse de la cohésion indiquent que les changements apportés aux différents textes ont amélioré la qualité de l'information: l'ajout de connecteurs, la correction des temps verbaux, les substitutions lexicales

augmentent la cohésion et la qualité des textes.

5.3. La cohérence

La cohérence des jeux fut examinée à partir des dimensions configurationnelle et macro-structurelle. Les procédés interactifs, dont la ponctuation, occupent une place de choix dans les révisions apportées aux différents jeux. Les données recueillies nous permettent de croire que l'utilisation de grilles a permis aux différents jeux d'atteindre un certain niveau de cohérence; l'ajout des directives données au lecteur et la modification de certaines cases en sont une preuve. Le changement de titre et l'importance accordée au destinataire (tableau XXV) manifestent une prise en compte de la dimension configurationnelle du récit par les scripteurs.

Nous ne pouvons cependant pas affirmer que le logiciel a aidé à améliorer la cohérence globale des textes bien que les équipes aient affirmé lors des différents questionnaires qu'il avait permis des modifications qui n'auraient pas été faites sans ce médium. Une étude réalisée par Dumont et Scholer (1988) a même démontré que le traitement de texte peut être un frein à une rédaction libre et créatrice. Cette même enquête permet d'ailleurs aux auteurs de constater que l'utilisation d'un idéateur, un traitement de texte qui fournit des outils pour explorer et développer la relation entre les idées, "(...) n'avait non seulement pas augmenté la cohérence des textes qui avaient été écrits, mais qu'il avait possiblement été un

facteur expliquant la baisse de cohérence des textes (...)." (p.82) L'utilisation efficace du traitement de texte dans une situation d'écriture réside dans l'intégration de ce dernier au déroulement des activités d'écriture (Landreville, 1990). En ce qui concerne notre étude, nous croyons que le logiciel utilisé a aidé les élèves à vérifier l'enchaînement logique des paragraphes. Il a aussi facilité la tâche des élèves lorsqu'il s'agissait de corriger les lacunes identifiées; particulièrement la ponctuation, indicateur de cohérence.

5.4. Autres constatations et prospectives

L'analyse des données recueillies démontre que l'utilisation du micro-ordinateur en milieu scolaire, particulièrement dans la classe de français, peut s'avérer positive et efficace. Cette utilisation est tout d'abord positive, car elle rend l'acte d'écrire plus attrayant et motivant (Questionnaires des annexes 9 et 10). Elle est aussi efficace, car elle permet aux apprentis-scripteurs d'apporter des modifications importantes à leurs textes. Cette conclusion rejoint les constatations de la majorité des auteurs consultés (Martin, 1990; Huel et Richer, 1988; Tilly et Myers, 1988; Préfontaine, 1987).

Les questionnaires et les entrevues réalisées nous ont permis de découvrir l'importance du micro-ordinateur comme

soutien à l'acte d'écriture. Le texte que l'on peut corriger à l'écran, la copie imprimée du travail effectué et le travail d'équipe ont semblé impressionner les participants. L'ordinateur offre au scripteur des conditions facilitatrices d'opération, mais comme le mentionne Hébert, c'est un exécutant seulement. Ce n'est pas l'ordinateur qui permet à l'élève de découvrir les incohérences et l'éparpillement; le traitement de texte, dans sa forme actuelle, ne permet pas une rétroaction évaluative. L'apprenti-scripteur a encore besoin d'un maître d'écriture, et on peut souhaiter qu'il bénéficie des apports d'un traitement de texte, "mais il faut davantage souhaiter qu'il bénéficie conjointement des apports d'un traitement de texte et des savoir-faire didactique et pédagogique d'un bon maître d'écriture." (Hébert, 1987, p.327) Bourque (C.,1987) partage le même avis en disant qu'il "appert qu'une démarche en écriture, jumelée au support d'un traitement de texte, doit s'accompagner d'un encadrement pédagogique." (p.98) Thérien et Paret (1989) vont encore plus loin en considérant que le traitement de texte n'est qu'un outil plus sophistiqué que le papier-crayon; ce qui est primordial, c'est l'environnement pédagogique mis en place par l'enseignant, un environnement structuré qui suppose une intervention de sa part (p.215). Fortier et Préfontaine (1989) abondent dans le même sens: "les interventions faites par un enseignant paraissent irremplaçables pour certains scripteurs, à certains moments." (p.292)

La révision du texte ne semble cependant pas attirer outre mesure les élèves comme l'ont prouvé l'équipe 2 en ne remplissant pas la grille d'accompagnement et l'équipe 3 en disant lors d'une entrevue que cette partie de la tâche d'écriture lui a déplu (Questionnaire d'entrevue, annexe 9). Les élèves de l'équipe 1 ont peu utilisé cette grille, car ils ne savaient pas où étaient leurs erreurs. Ces élèves ne semblaient pas posséder les acquis langagiers permettant une objectivation efficace des textes écrits.

Le traitement de texte semble se buter aux habitudes d'écriture déjà acquises et, comme le mentionne Martin (1990), les élèves n'utilisent pas beaucoup les techniques qui permettent de déplacer et de réorganiser des parties de texte." (p.63) À la fin de sa synthèse concernant les recherches sur la révision, Fitzgerald (1987) propose quelques pistes de réflexion pouvant amener son intégration dans le processus rédactionnel: le développement chez l'élève d'une pensée socratique et le support du maître et des pairs par le questionnement et les commentaires. Comme le mentionne Bordeleau (1989), dans un environnement techno-pédagogique de plus en plus sophistiqué, l'élève devra être le principal responsable de ses apprentissages. Ces environnements pédagogiques et technologiques devront aussi être orientés vers des activités intégrées de lecture et d'écriture tenant compte des résultats de la recherche en didactique des dernières années (Landreville, 1990). Ces pistes de réflexion mériteraient de retenir notre attention pour une prochaine

étude.

Les questionnaires et les entrevues nous ont aussi permis de faire ressortir l'importance de la tâche d'écriture et des directives de production. Nous croyons que certaines activités d'écriture, dont le récit interactif, permettent à l'élève de décomposer l'activité de production de texte et favorisent l'apprentissage du processus d'écriture. Les stratégies de révision s'en trouvent facilitées globalement (relation entre les paragraphes) et localement (relation entre les phrases et les mots). Nous avons aussi remarqué que tout cheminement "préétabli" se bute au fonctionnement de l'élève; ce dernier aime mieux élaborer sa propre approche face à la tâche demandée. La présentation du produit final à un auditoire a semblé plaire aux différentes équipes d'après les commentaires que nous avons recueillis à la fin de l'expérience (Questionnaires des annexes 10 et 11). Une équipe résume la pensée des autres en écrivant:

"J'ai super aimé faire l'activité... Ca m'a fait plaisir de voir des enfants qui ont bien apprécié mon récit et les commentaires qu'ils ont faits sur moi..."

(Questionnaire de l'annexe 10)

D'autres recherches pourraient cependant être entreprises en ce qui concerne l'introduction du micro-ordinateur dans la classe de français, aussi bien en ce qui concerne les logiciels à utiliser que les stratégies d'intervention à développer. Une équipe de recherche composée

de Gauthier, Hopper, Imbeau (1988) tente présentement de réaliser un prototype d'enseignement intelligemment assisté par ordinateur (EIAO) qui est considéré "(...) comme un système informatique ou programme qui simule, pour enseigner, la démarche d'un professeur humain compétent." Peut-être disposerons-nous bientôt dans les écoles d'un logiciel tenant compte des différentes facettes de l'acte d'écrire dans un environnement pédagogique informatisé.

Dans la poursuite de la recherche, il faut aussi s'interroger sur le protocole d'analyse que nous avons utilisé dans cette étude. Les grilles de consignation nous ont permis de distinguer les corrections de surface et les corrections profondes. Elles nous ont aussi permis de vérifier si les changements apportés au texte ont une incidence sur la cohésion et la cohérence. L'utilisation de ces grilles a cependant demandé un temps considérable; une refonte de ces grilles est indispensable pour une utilisation dans le milieu scolaire. Les grilles de révision, que nous pouvons aussi nommer grilles d'objectivation, ont permis à l'élève de faire un retour sur sa pratique et de mettre son texte en présence de lecteurs (Gouvernement du Québec, 1982, p.77, 79). Nous croyons que ces grilles sont relativement faciles à utiliser dans leur forme actuelle, ou du moins en partie. La liste de vérifications, nous l'avons déjà mentionné, demande une utilisation prudente; l'anonymat de l'équipe qui corrige pourrait peut-être diminuer les tensions entre les équipes. D'autres modes d'apprentissage

du travail en coopération pourraient aussi être élaborés dans une autre étude; le rôle des correcteurs, le pourquoi et le comment de la coopération pourraient être mieux expliqués. Une interdépendance positive pourrait être créée par des activités de groupe; par exemple, le brouillon d'un scripteur pourrait être évalué par tous, pour qu'il devienne représentatif du groupe. On pourrait aussi suggérer l'écriture d'un récit commun où chacun des membres aurait une tâche spécifique qui s'intégrerait dans l'ensemble du projet.

Il faut aussi se demander si le programme de français ne pourrait pas suggérer des activités basées sur une démarche algorithmique se rapprochant des techniques de résolution de problèmes. Les nouvelles technologies exigent bien souvent de l'utilisateur une démarche structurée, un raisonnement logique et une rigueur intellectuelle; le programme de français doit assurer la poursuite de ces finalités (Gouvernement du Québec, 1981, p.12). Le récit, pour sa part, impose une organisation de relais unis entre eux par une relation de solidarité (Barthes, 1966, p.13). L'introduction d'activités de structuration du récit à tous les degrés du secondaire, le jeu d'aventure par exemple, permettrait peut-être à l'élève d'acquérir des habiletés algorithmiques transférables dans d'autres situations d'écriture.

Enfin, une future étude pourrait s'attarder plus longuement sur le rôle de l'enseignant lors de l'écriture d'un texte à l'ordinateur. Dans notre étude, nous avons demandé à

l'enseignant de limiter ses interventions. Quel aurait été l'impact d'une présence plus active de l'enseignant (absent de notre expérience) sur la qualité des textes? Comment les équipes auraient-elles réagi devant les demandes de corrections demandées par l'enseignant? Les réactions de l'enseignant auraient-elles porté sur les fautes orthographiques, sur la cohésion ou la cohérence? L'enseignant disposait-il d'activités lui permettant de présenter aux élèves des moyens de résoudre les problèmes d'écriture rencontrés? Quelle évaluation aurait été faite de ces différentes productions? Les élèves ayant corrigé particulièrement les erreurs orthographiques (corrections de surface), de quels moyens disposait l'enseignant pour orienter les élèves vers des corrections beaucoup plus en profondeur? Lors des périodes d'écriture, la plupart des interventions de l'enseignant auraient été faites sur écran ou sur papier? Toutes ces questions constitueraient des prolongements pertinents à notre étude.

Comme nous pouvons le remarquer, plusieurs champs de recherche mériteraient de retenir l'attention des chercheurs dans le développement d'une didactique de la production écrite. Les quelques pistes énumérées dans les pages précédentes, jumelées à l'introduction du traitement de texte dans la classe de français, pourront peut-être suggérer de nouvelles études où des voies nouvelles intéressant la didactique des activités rédactionnelles seraient développées.

Bibliographie

Références

- ADAM, J.-M. (1987). Le récit, 2e éd., Paris, Presses Universitaires de France.
- ADAM, J.-M. (1985). Le texte narratif, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M. (1978). La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative, Langue française, no 38, p.101-117.
- ADAM, J.-M. (1977). Ordre du texte, ordre du discours, Pratiques, no 13, p.103-111.
- ANSON, C.M. (1984). Composition and communicative intention: exploring the dimensions of purpose in college writing, Indiana University, University Microfilms International, No 8506080.
- APPLEBY, B.C. (1983). Computers and Composition: An Overview, Illinois, Southern Illinois University, Document Eric, ED. 240-546.
- ARCHAMBAULT, A. (1987). A chacun son récit, Québec français, no 66, p.91-94.
- ARMENGAUD, F. (1985). La pragmatique, Paris, Presses Universitaires de France.
- AUSTIN, J.L., trad. de G. Lane (1962). Quand dire, c'est faire, Paris, Editions du Seuil.
- BAKHTINE, M., trad. de D. Olivier (1978). Esthétique et théorie du roman, Paris, Gallimard.
- BALAJTHY, E. (1986). Do Writers Really Revise? Encouraging Unnatural Acts in your Classroom, Communication présentée à la Conference on Language and Literacy, Document Eric, ED. 274 997.
- BALAJTHY, E. (1984). Reinforcement and drill by microcomputer, The Reading Teacher, vol. 37, no 6, p.90-94.
- BALAJTHY, E., R. McKEVENY et L. LACITIGNOLA (1986-87). Microcomputers and the Improvement of Revision Skills, The Computer Teacher, vol. 14, no 4, p.28-31.
- BAMBERG, B. (1984). Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979, Research in the Teaching of English, vol. 18, no 3, p.305-319.

- BAMBERG, B. (1983). What makes a text coherent?, College Composition and Communication, vol. 34, no 4, p.417-429.
- BARTHES, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits, Communications, no 8, p.1-27.
- BEACH, R. (1982). The pragmatics of self-assessing, SUDOL, R., éd., Revising: New essays for teachers of writing, Urbana, National Council of Teachers of English, p.71-83.
- BEAN, J.C. (1983). Computerized word-processing as an aid to revision, College Composition and Communication, Illinois, National Council of Teachers of English, vol. 34, no 2, p.146-148.
- BEAUREGARD, C. (1989). Description de la démarche d'écriture de quatre écoliers âgés de 11 et 12 ans, Montréal, Université de Montréal.
- BÉCHARD, S. et D. LEFEBVRE (1989). Héros, Montréal, Québit logiciels inc.
- BELLENGER, L. (1981). L'expression écrite, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je?.
- BEREITER, C. et M. SCARDAMALIA (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process, GLASER, R., éd. Advances in Instructional Psychology, New Jersey, LEA, p. 4-48.
- BIBEAU, G. (1975). Une jeunesse en danger "d'écritude", Montréal, Le Devoir, LXVII, no 80, 9 avril, p.11.
- BIBEAU, G., L. DOUCET, J.-C. POIRIER et M. VERMETTE (1975). Enquête sur le français écrit dans les cégeps, Montréal, Cégep Maisonneuve.
- BIBEAU, R., G. DOYON et M. TARDIF (1985). Plan de développement de la micro-informatique, Soutien à l'innovation, Mesure 600094, Rapport final 1984-1985, East Angus, Québec, C.S. La Sapinière.
- BORDELEAU, P. (1989). L'environnement techno-pédagogique approprié: un concept intégrateur pour l'apprentissage et la formation. Document de réflexion présenté au Congrès international Education et informatique - Vers une coopération internationale renforcée, Paris, Unesco.
- BORK, A. (1985). Children and Interactive Learning Environments, CHEN, M. et W. PAISLEY, Children and Microcomputers, Beverly Hills, Sage Publications, p.267-276.

- BOURQUE, C. (1987). L'impact d'un traitement de texte sur la structuration du langage écrit de l'élève de cinquième année du primaire, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BOURQUE, G. (1987). La cohérence ou la cohésion, Liaisons, vol. 11, no 3-4, p.32-37.
- BRACEWELL, R.J. (1978). A cognitive approach to writing processes and writing instruction, Toronto, Conférence donnée au North York Board of Education.
- BRANDICOURT, R. (1961). L'apprentissage de la langue écrite, PREVOT, G., L'enseignement du français, Paris, 9e éd., Cahiers de pédagogie moderne, Armand Colin, Coll. Bourrellier, p.125-138.
- BREMOND, C. (1973). Logique du récit, Paris, Éditions du Seuil.
- BREMOND, C. (1966). La logique des possibles narratifs, Communications, no 8, p.60-76.
- BRIDWELL, L.S. (1979). Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing, Research in the Teaching of English, vol. 14, no 3, p.197-222.
- BRONCKART, J.-P. (1985). Le fonctionnement des discours, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BROSTOFF, A. (1981). Coherence: "Next to" is not "Connected to", College Composition and Communication, vol. 32, no 3, p.278-274.
- BUREAU, C. (1985). Le français écrit au secondaire, une enquête et ses implications pédagogiques, Québec, Conseil de la langue française.
- BUREAU, C. (1984). La maîtrise du français écrit au niveau post-secondaire: deux enquêtes, L'éducation et le français au Québec, Actes du congrès Langue et société au Québec, Tome IV, Québec, Editeur officiel du Québec, p.165-174.
- BUTLER-NALIN, K. (1985). Process and Product: How Research Methodologies and Composing using a Computer influence Writing, Stanford University, University Microfilms International, No 8522118.
- BUXTON, E.W. (1971). Research Report No 13, The Composing Processes of Twelfth Graders, Urbana, National Council of Teachers of English, Document Eric, ED. 058 205.

- CARLSON, P.A. (1983). Computers and the composing process: some observations and speculations, BURTON, S.K. et D.D. SHORT, Sixth International Conference on Computers and the Humanities, Rockville Md, Computer Science Press, p.70-78.
- CHARMEUX, E. (1985). Construire une pédagogie efficace de l'écriture, PETITJEAN, A. et H. ROMIAN, Recherches actuelles sur l'enseignement du français, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, p.51-64.
- CHAROLLES, M. (1989). Analyse du discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité, Le français aujourd'hui, no 86, p.6-16.
- CHAROLLES, M. (1988). Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960, Modèles linguistiques, Lille, Presses de l'Université de Lille 111, p.45-66.
- CHAROLLES, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques, Pratiques, no 49, p.3-23.
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, Langue française, no 38, p.7-41.
- COLLIER, R. (1983). The Word Processor and Revision Strategies, College Composition and Communication, Illinois, Council of Teachers of English, vol. 34, no 2, p. 149-155.
- COLLIER, R. (1981). The influence of Computer-Based Text Editors on the Revision Strategies of Inexperienced Writers, Document Eric, ED. 211 998.
- COMBETTES, B. (1985). Cohérence textuelle et pragmatiques, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, p.39-60.
- COMBS, M. (1985). Exploring the composition process with microcomputers, Communication présentée à l'Annual Meeting of the National Reading and Language Arts Educators' Conference, Document Eric, ED. 267-724.
- COURAULT, M. (1956). Manuel pratique de L'ART D'ÉCRIRE, Paris, Classiques Hachette, Les voies de la composition française, Tome 1.
- CRANSTON, R.R. (1986). Writing in the Elementary Grades: The Nature of Revision Strategies used during the Composition Process, Austin, University of Texas, University Microfilms International, No 8618444.

- CRONNEL, B. et A. HUMES (1981). Using microcomputers for composition instruction, Washington D.C., National Institute of Education, Document Eric, ED. 203-872.
- CROOK, J.D. (1985). Effects of Computer-assisted Instruction upon Seventh-grade Students' Growth in Writing Performance, University of Nebraska, Lincoln, University Microfilms International, No 8516868.
- DAIUTE, C. (1986). Physical and Cognitive Factors in Revising: Insights from Studies with Computers, Research in the Teaching of English, vol. 20, no 2, 141-159.
- DAIUTE, C. (1985). Writing and computers, Addison-Wesley Publishing Company Inc., U.S.A.
- DAIUTE, C.A. (1983). The computer as stylus and audience, College Composition and Communication, vol. 34, no 2, p.134-145.
- DALTON, D.W. et J.F. WATSON (1986). Word Processing and the Writing Process: Enhancement or Distraction?, Communication présentée à l'Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Document Eric, ED. 267 763.
- DEBYSER, F. (1986). Production de textes et matrices narratives, Pratiques, no 50, p.111-114.
- DJEBBOUR, S. et R. LARTIGUE (1983). Quelques outils de cohérence textuelle dans des textes d'enfants de CE1 et CM1, Repères, no 59, p.19-26.
- DUBOIS, J. (1973). Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse.
- DUCROT, O. et T. TODOROV (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Éditions du Seuil.
- DULING, R.A. (1985). Word Processors and Student Writing: A study of their Impact on Revision, Fluency, and Quality of Writing, Michigan State University, University Microfilms International, No 8520515.
- DUMONT, B. et M. SCHOLER (1988). Les idéateurs, Technologie et communications éducatives, V1e colloque, Sainte-Foy, p.71-91.
- DUMORTIER, J.-L et F. PLAZANET (1980). Pour lire le récit, Paris, Duculot.

- ÉDUCATION EXPRESS (1988). Gagnants du concours Apolog 88, Bulletin du ministère de l'Éducation, vol. 5, no 3, p.4.
- ÉDUCATION EXPRESS (1987). Consultation-mobilisation sur la qualité du français écrit et parlé dans les écoles québécoises, Bulletin du ministère de l'Éducation, vol. 4, no 1, p.1.
- ÉDUCATION EXPRESS (1986a). L'épreuve ministérielle de français écrit sera obligatoire, Bulletin du ministère de l'Éducation, vol. 3, no 4, p.3.
- ÉDUCATION EXPRESS (1986b). A propos des examens ministériels de français écrit, Bulletin du ministère de l'Éducation, vol. 3, no 3, p.3.
- ELLISTON, F. et J. SNAPPER (1983). Word processors: Methodological and Moral Reflections, BURTON S.K. et D.D. SHORT, éd., Sixth International Conference on Computers and the Humanities, Rockville Md, Computer Science Press, p. 139-144.
- EMIG, J. (1971). The composing Processes of Twelfth Graders, Urbana, National Council of Teachers of English, Document Eric, ED. 058 205.
- ESPERANDIEU, V., A. LION et J.-P. BÉNICHOU (1984). Des illettrés en France, Rapport au Premier Ministre, Paris, La documentation française.
- ETCHISON, C. (1985). A comparative study of the Quality and Syntax of Compositions by First year College students using Handwriting and Word, Indiana University of Pennsylvania, University Microfilms International, No 8606203.
- FAIGLEY, L. et S. WITTE (1981). Analyzing Revision, College Composition and Communication, vol. 32, no 4, p.400-414.
- FALL, K. et A. LAVOIE (1983). Enseigner le récit, Chicoutimi, PPMF-UQAC, vol.1 et 2.
- FAHNESTOCK, J. (1983). Semantic and lexical coherence, College Composition and Communication, vol. 34, no 4, p.400-416.
- FAYOL, M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation: étude en production et en compréhension, Langue française, no 81, p.21-40.
- FAYOL, M. (1985). Le récit et sa construction, Paris, Delachaux et Niestlé.

- FAYOL, M. et B. LÉTÉ (1987). Ponctuation et connecteurs: une approche textuelle et génétique, European Journal of Psychology of Education, Vol. II, no 1, p.57-71.
- FITCH, J.E. (1985). The effect of Word Processing on Revision and Attitude toward Writing, National College of Education, Document Eric, ED. 272 898.
- FITZGERALD, J. (1987). Research on revision in writing, Review of Educational Research, vol. 57 no 4, p. 481-506.
- FITZGERALD, J. et L.R. MARKHAM (1987). Teaching children about revision in writing, Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Document Eric, ED. 282-220.
- FITZGERALD, J. et D.L. SPIEGEL (1986). Textual cohesion and coherence in children's writing, Research in the Teaching of English, vol. 20, no 3, p.263-280.
- FLOWER, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing, College English, vol. 41, no 1, p.13-18.
- FLOWER, L. et J.R. HAYES (1981). A Cognitive Process Theory of Writing, College Composition and Communication, vol. 31, no 4, p. 365-387.
- FORTIER, G. et C. PRÉFONTAINE (1989). Vers une stratégie d'aide au scripteur, Ordinateur, enseignement et apprentissage, Montréal, Logiques, p. 267-298.
- FULCHER, G. (1989). Cohesion and coherence in theory and reading research, Journal of Research in Reading, vol. 12, no 2, p.146-163.
- FOSSION, A. et J.-P. LAURENT (1978). Pour comprendre les lectures nouvelles, linguistique et pratiques textuelles, Paris, Duculot.
- GAGNÉ, G. et R. LAZURE (1984). Deux décennies de recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle, Revue française de pédagogie, no 66, p.69-98.
- GAGNON, L. (1975). Le drame de l'enseignement du français, Montréal, La Presse.
- GALICHET, G. (1975). Le français moderne, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je?, 6e éd.

- GARCIA-DEBANC, C. (1990). L'élève et la production d'écrits, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Coll. Didactique des textes.
- GARCIA-DEBANC, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français, Pratiques, no 61, p.29-57.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture, Pratiques, no 49, p.23-51.
- GAUDREAU, C. (1983). Comment lire les temps verbaux dans les textes, Montréal, Éditions Ville-Marie.
- GAUTHIER, G., HOPPER, C. et G. IMBEAU (1988). Le design d'un prototype de système d'enseignement intelligemment assisté par ordinateur, Technologie et communication éducatives, VIe colloque, Sainte-Foy, p.407-420.
- GEBHARDT, R.C. (1983). Writing Processes, Revision, and Rhetorical Problems: A Note on three Recent Articles, College Composition and Communication, vol. 34, no 3, p.294-296.
- GERVAIS, B. (1988). Récits et actions: situations textuelles et narratives du roman d'aventures, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- GLAUNER, J.L. (1984). Written discourse: a model for pragmatic analysis, University of Kansas, University Microfilms International, No 8513748.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1990). Habilité à écrire au primaire et au secondaire, document de consultation, Québec, M.E.Q., Direction générale des programmes, 16-3440-05.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (S.D.). Devis d'implantation du programme de français, langue maternelle Cours à option 4e et 5e années du secondaire, Québec, Direction de la formation générale.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1986a). Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986 Rapport global, Québec, M.E.Q., Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1986b). Français Les projets de communication option 4e et 5e années, Québec, M.E.Q., Direction générale des programmes, 16-3402.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1982). Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle formation générale, Québec, M.E.Q., Direction des programmes, 16-3413.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1981). Programme d'études Français langue maternelle 4e secondaire, Québec, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, 16-3412-04.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1979). L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action, Québec, Editeur officiel du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1977). L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert, Québec, Editeur officiel du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1969). Langues et littératures, Programme-cadre de français, Québec, M.E.Q.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1963-1966). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Montréal, Fides, 5 volumes.
- GRAVES, D.H. (1983). Writing: Teachers and children at work, Portsmouth, Heinemann.
- GREGG, J. (1988). Critical thinking in the basis writing Classroom, New York, Document présenté au New York College Learning Skills Association Symposium, Document Eric, ED. 298 513.
- GUERETTE, V. (1985). Savoir écrire, c'est savoir jouer quatre personnages, Québec français, no 58, p.50-54.
- GUEUNIER, N. (1985). La crise du français en France, MAURIS, J., La crise des langues, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, p.3-38.
- GUION, J. (1974). L'institution orthographe, Paris, Le Centurion.
- HAAS, C. (1988). How the writing medium shapes the writing process: effects of word processing on planning, Pittsburg, Center for Educational Computing in English, Document Eric, ED. 309 408.
- HAAS, C. (1987a). Word processing as decision-making: writers' choices of writing media, Pittsburg, Center for Educational Computing in English, Document Eric, ED. 308501.
- HAAS, C. (1987b). "Seeing it on the screen isn't": Reading problems of writers using word processing, Pittsburg, Center for Educational Computing in English, Document Eric, ED. 308 502.

- HAGUE, S.A. et G.E. MASON (1986). Using the computer's readability measure to teach students to revise their writing, Journal of Reading, vol. 30, no 1, p.14-17.
- HALLIDAY, M.A.K. et R. HASAN (1976). Cohesion in English, London, Longman.
- HALTE, J.-F. (1985). La communication (et la langue) dans le travail en projet, Recherches actuelles sur l'enseignement du Français Belgique- France- Québec- Suisse 11e Colloque international de didactique et pédagogie du français, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, Tome 1, p.294-301.
- HARRIS, J. (1985). Students writers and word processing: a preliminary evaluation, College Composition and Communication, vol. 36, no 3, p.323-330.
- HAWISHER, G.E. (1986). The effects of word processing on the revision strategies of college students, Urbana, Université de l'Illinois, University Microfilms International, No 8610936.
- HAYES, J.R. et L.S. FLOWER (1983). Uncovering Cognitive Processes in Writing: An Introduction to Protocol Analysis, Research on writing Principles and Methods, New York, Longman, p.207-220.
- HAYES, J.R. et L.S. FLOWER (1980). Identifying the organization of writing processes, GREGG, L.W et E.R. STEINBERG, ed., Cognitive processes in writing, Hillsdale, Lawrence Erlbaum associates.
- HEBERT, M.-M. (1987). Didactique de la pratique d'écriture au secondaire avec traitement de texte. Vers une communication interactive., Québec, Université Laval.
- HERMAN, V. (1990). Des exemples de logiciels: écholanges, baclangues, écritures automatiques, histoires de villes et histoires de maisons, GOULLIER, F., F. MANGENOT et V. HERMAN, F. WEISS, Education et pédagogies, no 5, p.80-90.
- HILLIGOS, S. (1983). The history of composing tools and the future of word processing, BURTON, S.K. et D.D. SHORT, éd., op.cit., p.273-280.
- HOPPER, C. (1985). Recherche en traitement de texte à l'école: technique d'observation vidéo et protocole d'analyse, DUPONT, P., P.-H. RUEL et G. STRINGER, Ordinateur et éducation, Les cahiers de l'ACFAS, no 29, P.137-154.

- HOPPER, C. (1984). Le traitement de texte en classe, Québec français, no 55, p.58-60.
- HUEL C. et R. RICHER (1988). Effets d'une approche pédagogique jumelée au traitement de texte sur le processus d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage, Montréal, Université de Montréal.
- JOHNSON, D.M. (1986). Revision and satisfaction using the Bank Street Writer, Norfolk, Communication présentée à l'Annual Meeting of the Developmental Writing Conference, Document Eric, ED. 276 059.
- KANE, J.H. (1983). Computers for composing, Technical Report no 21, New York, Bank Street College of Education.
- KATZ, N.M. (1985). How to teach Writing: a taxonomy of the Pedagogical Methods recommended by Contemporary Composition Textbook, Harvard University, University Microfilms International, No 8523331.
- KLINKENBERG, J.-M. (1985). La crise des langues en Belgique, Maurais, J., op.cit., p.93-146.
- KNAPP, L.R. (1986). The Word Processor and the Writing Teacher, Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall.
- KURTH, R.J. (1987). Word processing and composition revision strategies, Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Document Eric, ED. 283 195.
- KURTH, R.J. et L.J. STROMBERG (1984). Using Word Processing in Composition Instruction, Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Reading Forum, Document Eric, Ed. 251 850.
- LABELLE, L. et R. TRUDEAU (1974). L'enseignement de l'orthographe dans le programme de français au secondaire, Québec, M.E.Q., Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.
- LANCY, D.F. et B.L. HAYES (1986). Building an anthology of "Interactive Fiction", Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Document Eric, ED. 275 991.
- LANDREVILLE, G. (1990). Les difficultés d'écriture au primaire et l'apport de la recherche sur le traitement de texte, Montréal, APO Québec.

- LANSING, M.L. (1984). Student writers and word processors: a case study, Wisconsin, Document Eric, ED. 249-491.
- LAPORTE, P.-G. et V. DUPLESSIS (1986). L'apprentissage du français: plus qu'une question d'enseignement, Apprentissage et socialisation, vol. 9, no 4, p.201-203.
- LARIVAILLE, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit, Poétique, no 14, p.368-388.
- LARREYA, P. (1979). Énoncés performatifs, présupposition: éléments de sémantique et de pragmatique, Paris, Nathan.
- LATENDRESSE, L. (1987). Bout d'Chou est-il cohérent quand il parle ou qu'il écrit? Liaisons, vol. 11, no 3-4, p.26-31.
- LATRAVERSE, F. (1985). Quelques remarques sur la notion de règle, Bulletin de l'ACLA, Actes 16e colloque annuel, vol. 7, no 2, p.129-135.
- LAVOIE-SIROIS J. (1990). La liste de vérification: un outil pour l'auto-évaluation d'une production complexe dans un contexte d'évaluation formative, Montréal, 13e session d'étude de l'ADMEÉ Québec.
- LEGRAND, E. (1964). Méthode de stylistique française à l'usage des élèves, Paris, J. de Gigord.
- LEGRAND, L. (1975). Analyse des situations de communication dans la classe de français, in Le français dans les C.E.S. expérimentaux, Stage de Mittelwihr, Paris, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, p.8-17.
- LEMAÎTRE, M., P. DUBOIS et S. BAUDET (1988). Pratiques de production de textes: créer un roman interactif dans des classes de l'enseignement professionnel, Revue belge de PSYCHOLOGIE et de PÉDAGOGIE, tome 50, Bruxelles, p.1-20.
- LEROT, J. (1983). Abrégé de linguistique générale, Louvain-la-Neuve, Cabay.
- LEVIN, R. et C. DOYLE (1983). The microcomputer in the writing reading study, T.H.E. Journal, vol. 10, no 4, p.77-79.
- LIEBERMAN, D. (1985). Research on Children and Microcomputers: A Review of Utilization and Effects Studies, CHEN, M. et W. PAISLEY, Children and Microcomputers, Beverly Hills, Sage Publications, p.59-86.

- LIECHTY, A.L. (1989). The efficacy of computer assisted instruction in teaching composition, Exit project, Indiana University at South Bend, Document Eric, ED. 314 023.
- LUNDQUIST, L. (1983). L'analyse textuelle. Méthode, exercices, Paris, CEDIC, Coll. Textes et non textes.
- LUNDQUIST, L. (1980). La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique, Copenhague, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- MARCOUX, S. (1989). Stratégies de révision à l'aide d'un logiciel de traitement de texte chez des élèves en difficulté d'apprentissage, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- MARCUS, S. (1985). Computers and the teaching of writing: variations on a theme, Microcomputers in education conference tomorrow' technology, Arizona, Computer Science Press, p.208-212.
- MARKLE, S. (1985). Adventures with flowcharts, Teaching and Computers, vol. 2, no 4, p.50-53.
- MARTIN, L. (1990). Recherche évaluative en didactique de la communication écrite au primaire à l'aide et sans aide du traitement de texte, Montréal, CECM, Direction des ressources didactiques.
- MARTIN, L. (1987). Recherche évaluative en didactique de la communication écrite au primaire à l'aide et sans aide du traitement de texte, Bip-Bip, no 46, p.44- 50.
- MASSERON, C. (1985). Le livre-jeu dont ILS sont les auteurs, Pratiques, no 47, p.54-75.
- MAURAS, J. (1985). La crise des langues, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française.
- MAY, F.E. (1986). Cohesion in the writing of tenth-graders, University of Nebraska, Lincoln, University Microfilms International, No 8614463.
- McALLISTER, C. et R. LOUTH (1987). The effect of word processing on the revision of basic writers, Communication présentée à l'Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Document Eric, ED. 281 232.
- McKENNA, M.J. (1987). The development and validation of a model for coherence, University of Colorado, University Microfilms International, No 8723482.

- MEEKER, M.W. (1984). Word Processing and Writing Behavior, Communication présentée à l'Annual Meeting of the Minnesota Council of Teachers of English, Document Eric, ED. 250 686.
- MESSIER, L. (1989). Influence de la rétroaction verbale des pairs sur la révision de productions écrites d'élèves de sixième année, Montréal, Université de Montréal.
- MILOT, J.-G. (1979). Pourquoi des situations de communication en classe de français?, Québec français, no 35, p.20-21.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1985). Rapport du groupe de travail sur L'ÉVOLUTION DES BESOINS PÉDAGOGIQUES en regard de l'utilisation de la micro-informatique, Québec, Plan de développement de la micro-informatique.
- MONAHAN, B.D. (1982). Computing and revising, English Journal, Vol. 71, no 7, p.93-94.
- MOSLEY, M.L., N.S. HAAS et N.O. STORY (1984). Computer-Assisted instruction and Continuing motivation, Communication présentée à l'Association for Educational Communications and Technology, Document Eric, ED. 243 432.
- MOUNIN, G. (1975). Clefs pour la langue française, Paris, Seghers, Coll. Clefs.
- MURRAY, D. (1978), Internal revision: A process of discovery, C. COOPER et L. ODELL, Research on composing: Points of departure, Urbana, National Council of Teachers of English, p.85-104.
- The NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (1980). Writing achievement, 1969-79: Results from the third national writing assessment, 11-13 year olds, Document Eric, ED. 196 042, ED. 196 043.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, Government Printing Office, Document Eric, ED. 226 006.
- NAUGLE, H.H. (1980). Revision, Communication présentée à l'Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Document Eric, ED. 184 143.
- NEWMAN, J.M. (1990). On line: the computer is only incidental, Language Arts, vol. 67, no 4, p.439-444.
- NEWTON, S.S. (1984). Computer Resources for Writing, Document Eric, ED. 254 262.

- NOËL-GAUDREAU, M. (1988a). L'écriture collective de roman en 6e année (1re partie), Québec français, no 69, p.26-30.
- NOËL-GAUDREAU, M. (1988b). L'écriture collective de romans en 6e année (2e partie), Québec français, no 71, p.62-64.
- OUELLET, L. (1985a). Qu'en est-il de l'habileté à écrire des élèves de 2e secondaire?, Vie pédagogique, no 35, p.9-16.
- OUELLET, L. (1985b). Résultats aux tests administrés par le MEQ dans le cadre de l'évaluation de fin de cycle de français au premier cycle du secondaire, Atelier présenté à la 8e session d'études de l'ASMEE les 24, 25, 26 octobre 1985, L'évaluation évaluée, Actes de la 8e session d'études de l'ADMEE, Montréal, p.84-88.
- OULIPO (1973). La littérature potentielle, Paris, Gallimard, Coll. Folio.
- PACKARD, E. (1987). Interactive fiction for children: boon or bane? School Library Journal, vol. 34, no 2, p.40-41.
- PACKARD, E., trad. O. Ricklin (1982). La malédiction de la tour, Paris, Editions du pélican.
- PAGÉ, M. (1985). Lecture et interaction lecteur/texte, Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture, THÉRIEN, M. et G. FORTIER, Didactique de la lecture au secondaire, Montréal, Editions Ville-Marie, p.31-74.
- PAGÉ, M. (1981). Cohésion et cohérence dans la compréhension de texte, Communication présentée au VIe Congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée, Lund.
- PAGÉ, M. et J.-P. BÉLAND (1980). L'objectivation des pratiques de communication, Québec français, no 37, p.16-25.
- PAPERT, S. (1980). trad. de R-M. Vassallo-Villaneau (1981). Jaillissement de l'esprit, ordinateurs et apprentissage, Paris, Flammarion.
- PATRY, R. et N. MÉNARD (1985). Spécificité du lexique dans l'analyse de la cohésion: problématique et perspectives d'applications, Bulletin de l'ACLA, Actes 16e colloque annuel, vol. 7, no 2, p.167-178.
- PÉPIN, L. (1987). L'apprentissage de la cohérence textuelle, Liaisons, vol. 11, no 3-4, p.18-25.

- PIACÈRE, J. (1979). Apprendre à lire ...en 1979, Revue française de pédagogie, no 50, p.82-100.
- PIVARNIK, B.A. (1985). The Effect of Training in Word Processing on the Writing Quality of Elevent Grade Student, University of Connecticut, University Microfilms International, No 85200666.
- POULIN, J. (1986). Une production écrite, ça s'évalue, Évaluer en toute équité, Châteauguay, Association pour le Développement de la mesure et de l'Évaluation en Éducation, p.242-268.
- POULIN, J. (1982). À la découverte des concepts nécessaires à une approche renouvelée de la production écrite, Québec, Université Laval.
- PRÉFONTAINE, C. (1987). Rapport de recherche Effets de l'utilisation du traitement de texte sur la pratique de l'écriture, Valleyfield, Cégep de Valleyfield, no 1515-0010.
- PROPP, V. (1970). Morphologie du conte, trad. de M. Derrida, T. Todorov et C. Kahn, Paris, Poétique/Seuil.
- PUFAHL, J. (1984). Response to Richard M. Collier, "The Word Processor and Revision Strategies", College Composition and Communication, vol.35, no 1, p.91-94.
- QUÉBEC FRANCAIS (1980). Entrevue avec les concepteurs, Québec français, no 38, p.30-33.
- ROBERGE-BRASSARD, J. (1985). Changement dans le processus d'écriture: le traitement de texte, Sainte-Foy, INRS-Education.
- ROCHELEAU, L. et B. HARVEY (1985). La cohérence textuelle, guide pédagogique, Rouyn, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- ROSENBAUM, N.J. (1984). Problems with Current Research in Writing using the microcomputer, Communication présentée à la Spring Conference of the Delaware Valley Council and Villanova University's English Department, Document Eric, ED. 243 116.
- ROUSSELLE, J., M. BOURDEAU et M. MONETTE (1986). 22 nouvelles, 22 univers, guide pédagogique 2, Montréal, Centre Éducatif et Culturel.

- ROY, F. (1985). Rapport du projet "TRAITEMENT DE TEXTE ET ORDINATEUR" (version finale), Sainte-Foy, INRS-Education, R-185.
- RUBATTEL, C. (1985). Une crise du français en Suisse romande? MAURAS, J., op.cit., p.85-91.
- RUIZ, R. (1985). La crise de l'anglais aux États-Unis, MAURAS, J., op.cit., p.148-188.
- SAINT-JEAN, R. et J.-G. MILOT (1980). La structure du programme, Québec français, no 38, p.18-21.
- SAMMONS, F.L. (1987). Stories that grow on trees, Instructor, vol. 97, no 4, p.52-54.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1990). Les critères de rigueur de la recherche qualitative, LEMAY, P., C. BEAUPRÉ, J. JULIEN et D. COTE-THIBAUT, La pratique de la recherche qualitative: un plaisir?, Rouyn-Noranda, P.49-67.
- SCARDAMALIA, M. et C. BEREITER (1982). Assimilative processes in composition planning, Educational Psychologist, vol. 17, no 3, p.165-171.
- SCHANCK, E.T. (1986). Word Processor versus "The pencil" Effects on Writing, Kean College of New Jersey, Document Eric, ED. 270 791.
- SCHNEIDER, M.L. (1985). Levels of cohesion: distinguishing between two groups of college writers, Boston University, University Microfilms International, No 8601377.
- SCHNEUWLY, B., M.-C. ROSAT et J. DOLZ (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits (élèves de 10, 12 et 14 ans), Langue française, no 81, p.40-59.
- SCHWARTZ, H.J. (1984a). Issues of Integrating Computers into Writing Instruction, Oakland University, Document Eric, ED. 244 274.
- SCHWARTZ, H.J. (1984b). Teaching writing with computer aids, College English, vol. 46, no 3, p. 239-247.
- SCHWARTZ, H.J. (1983). Computer Aids for Individualizing Instruction through the Writing Process, Communication présentée à l'Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Document Eric, ED. 245 225.

- SCHWARTZ, M. (1982). Computers and the teaching of writing, Educational Technology, vol. 22, no 11, p.27-29.
- SEGAL, N. (1986). Releasing Students to Write, Computers in Education, vol. 3, no 8, p.10-11.
- SIMARD, G. et M. CÔTÉ (1984). L'apprentissage de l'orthographe grammaticale au secondaire, Québec français, no 54, p.71-77.
- SIMON, K. (1986). Using Computers to Teach English Composition Classes, Shawnee State University, Document Eric, ED. 276 056.
- SLAKTA, D. (1975). L'ordre du texte, Études de linguistique appliquée, no 19, p.30-42.
- SMITH, F. (1982). Writing and the writer, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, F., trad. A. Vézina (1975). La compréhension et l'apprentissage, Montréal, Les Editions HRW.
- SOLOMON, W. (1985). Writing with computers, Electronic Learning, vol. 5, no 3, p.39-43.
- SOMMERS, E. (1985). The effects of Word Processing and Writing Instruction on the Writing Processes and Products of College Writers, Document Eric, ED. 269 762.
- SOMMERS, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers, College Composition and Communication, vol. 31, no 3, p.378-388.
- STROMBERG, L. et R.J. KURTH (1983). Using Word Processing to Teach Revision in Written Composition, Communication présentée à l'Annual Meeting of the National Reading Conference, Document Eric, ED. 241 953.
- SUDOL, R.A. (1985). Applied word processing: Notes on authority, responsibility, and revision in a workshop model, College Composition and Communication, vol. 36, no 3, p.331-335.
- TERS, F. (1973). Orthographe et vérités, Paris, E.S.F.
- THÉRIEN, M. et M.-C. PARET (1989). Micro-informatique et enseignement du français, Ordinateur, enseignement et apprentissage, Montréal, Logiques, p. 209-242.

- THOMPSON, L.G. (1986). An examination of relationships: writing apprehension levels, semantic encoding performance, and holistic assessments of writing of tenth grade students, Georgia State University, University Microfilms International, No 8626162.
- TILLY, A. et P. MYERS (1988). The influence of wordprocessing on the attitudes and writing of postsecondary students, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.
- TOCHON, F. (1988). Didactique du français: des objectifs au projet pédagogique, Genève, Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, cahier no 51.
- TODOROV, T. (1971). Poétique de la prose, Paris, Éditions du Seuil.
- TODOROV, T. (1966). Les catégories du récit littéraire, Communications, no 8, p.125-151.
- TYVAERT, J.-E. (1984). Une tentative de définition a priori de la pragmatique, Recherches en pragma-sémantique, no 10, p.11-21.
- VALIQUETTE, J. (1984). L'apprentissage et la maîtrise du français écrit dans les écoles du Québec, L'éducation et le français au Québec, op.cit., p.77-90.
- VALIQUETTE, J. (1979). Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Québec, Direction générale du développement pédagogique, Coll. SREP., no 16-0125.
- VANOYE, F. (1973). Expression Communication, Paris, Armand Colin, 3e éd., Coll. U.
- VOGELEER, S. (1986). Mécanismes de la cohérence textuelle, Le langage et l'homme, vol. 21, fasc.1, p.57-63.
- WÈRA, M.-T. (1986). Histoire polyséquentielle ou Histoire en pièces détachées, Bulletin de l'ACLA, Actes 17e colloque annuel, Québec, p.147-158.
- WHEELER, F. (1985). Can Word Processing Help the Writing Process?, Learning, vol. 13, no 7, p.54-55, 58, 60, 62.
- WINTEROWD, W.R. (1986). Composition/Rhetoric A Synthesis, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- WITTE, S.P et L. FAIGLEY (1981). Coherence, cohesion and writing quality, College Composition and Communication, vol. 32, no 2, p.189-204.

Annexes

Annexe 1: Un conte à votre façon

UN CONTE À VOTRE FAÇON

Ce texte soumis à la 83^e réunion de travail de l'Ouvroir de Littérature Potentielle, s'inspire de la présentation des instructions destinées aux ordinateurs ou bien encore de l'enseignement programmé. C'est une structure analogue à la littérature « en arbre » proposée par F. Le Lionnais à la 79^e réunion¹.

1. Désirez-vous connaître l'histoire des trois alertes petits pois ?
si oui, passez à 4
si non, passez à 2.
2. Préférez-vous celle des trois minces grands échelas ?
si oui, passez à 16
si non, passez à 3.
3. Préférez-vous celle des trois moyens médiocres arbustes ?
si oui, passez à 17
si non, passez à 21.
4. Il y avait une fois trois petits pois vêtus de vert qui dormaient gentiment dans leur cosse. Leur visage bien

1. Voir le graphe page 277.

274 *La littérature potentielle*

rond respirait par les trous de leurs narines et l'on entendait leur ronflement doux et harmonieux.

si vous préférez une autre description, passez à 9
si celle-ci vous convient, passez à 5.

5. Ils ne rêvaient pas. Ces petits êtres en effet ne rêvent jamais.

Si vous préférez qu'ils rêvent, passez à 6
sinon, passez à 7.

6. Ils rêvaient. Ces petits êtres en effet rêvent toujours et leurs nuits secrètent des songes charmants.

Si vous désirez connaître ces songes, passez à 11
si vous n'y tenez pas, vous passez à 7.

7. Leurs pieds mignons trempaient dans de chaudes chaussettes et ils portaient au lit des gants de velours noir.

Si vous préférez des gants d'une autre couleur, passez à 8
si cette couleur vous convient, passez à 10.

8. Ils portaient au lit des gants de velours bleu.
Si vous préférez des gants d'une autre couleur, passez à 7
si cette couleur vous convient, passez à 10.

9. Il y avait une fois trois petits pois qui roulaient leur bosse sur les grands chemins. Le soir venu, fatigués et las, ils s'endormirent très rapidement.

Si vous désirez connaître la suite, passez à 5
si non, passez à 21.

10. Tous les trois faisaient le même rêve, ils s'aimaient en effet tendrement et, en bons fiers trumeaux, songeaient toujours semblablement.

Si vous désirez connaître leur rêve, passez à 11
si non, passez à 12.

11. Ils rêvaient qu'ils allaient chercher leur soupe à la cantine populaire et qu'en ouvrant leur gamelle ils décou-

Synthoulipismes périmathématiques 275

vraient que c'était de la soupe d'ers. D'horreur, ils s'éveillent.

Si vous voulez savoir pourquoi ils s'éveillent d'horreur, consulter le Larousse au mot « ers » et n'en parlons plus
si vous jugez inutile d'approfondir la question, passez à 12.

12. Opopoi! s'écrient-ils en ouvrant les yeux. Opopoi! quel songe avons-nous enfanté là! Mauvais présage, dit le premier. Oui-da, dit le second, c'est bien vrai, me voilà triste. Ne vous troublez pas ainsi, dit le troisième qui était le plus futé, il ne s'agit pas de s'émouvoir, mais de comprendre, bref, je m'en vais vous analyser ça.

Si vous désirez connaître tout de suite l'interprétation de ce songe, passez à 15
si vous souhaitez au contraire connaître les réactions des deux autres, passez à 13.

13. Tu nous la bailles belle, dit le premier. Depuis quand sais-tu analyser les songes? Oui, depuis quand? ajouta le second.

Si vous désirez aussi savoir depuis quand, passez à 14
si non, passez à 14 tout de même, car vous ne le saurez pas plus.

14. Depuis quand? s'écria le troisième. Est-ce que je sais moi! Le fait est que je pratique la chose. Vous allez voir!

Si vous voulez aussi voir, passez à 15
si non, passez également à 15, car vous ne verrez rien.

15. Eh bien! voyons, dirent ses frères. Votre ironie ne me plaît pas, répliqua l'autre, et vous ne saurez rien. D'ailleurs, au cours de cette conversation d'un ton assez vif, votre sentiment d'horreur ne s'est-il pas estompé? effacé même? Alors à quoi bon remuer le borborygme de votre inconscient de papilionacées? Allons plutôt nous

276 *La littérature potentielle*

laver à la fontaine et saluer ce gai matin dans l'hygiène et la sainte euphorie! Aussitôt dit, aussitôt fait: les voilà qui se glissent hors de leur cosse, se laissent doucement rouler sur le sol et puis au petit trot gagnent joyeusement le théâtre de leurs ablutions.

Si vous désirez savoir ce qui se passe sur le théâtre de leurs ablutions, passez à 16
si vous ne le désirez pas, vous passez à 21.

16. Trois grands échalas les regardaient faire.
Si les trois grands échalas vous déplaisent, passez à 21
s'ils vous conviennent, passez à 18.

17. Trois moyens médiocres arbustes les regardaient faire.

Si les trois moyens médiocres arbustes vous déplaisent, passez à 21
s'ils vous conviennent, passez à 18.

18. Se voyant ainsi zyeutés, les trois alertes petits pois qui étaient fort pudiques s'ensauvèrent.

Si vous désirez savoir ce qu'ils firent ensuite, passez à 19

si vous ne le désirez pas, vous passez à 21.

19. Ils coururent bien fort pour regagner leur cosse et, refermant celle-ci derrière eux, s'y endormirent de nouveau.

Si vous désirez connaître la suite, passez à 20
si vous ne le désirez pas, vous passez à 21.

20. Il n'y a pas de suite le conte est terminé.

21. Dans ce cas, le conte est également terminé.

Raymond Queneau.

Annexe 2: Le jeu d'aventure, cahier de l'enseignant.

Documents d'accompagnement pour la
production d'un jeu d'aventure.

MODULE 6 LE RÉCIT

Objectif général:

Produire un jeu d'aventure respectant les contraintes du schéma narratif en tenant compte de la situation de communication.

A. La phase exploratoire

Mise en situation:

Lecture.

1.1. Afin de familiariser les élèves au jeu d'aventure interactif l'enseignant présente une histoire par embranchements: Un conte à votre façon, annexe 1.

1.2. Il présente ensuite une autre histoire rédigée sous forme de plan: Ohio Smith, Markle, 1985.

Cette histoire se retrouve à l'annexe 7.

1.3. Il y aura pour terminer une période de temps consacré à la lecture du récit: La malédiction de la tour. Ce livre sera remis à chacun des participants et ceux-ci lisent de façon individuelle.

L'enseignant explique alors aux élèves le travail qu'il attend d'eux: c'est-à-dire la rédaction d'un jeu d'aventure où le lecteur joue un rôle décisionnel sur la réussite ou l'échec de la mission que le héros a à accomplir.

Les directives suivantes sont alors fournies aux élèves:

PREMIER ESSAI

Production écrite

LE JEU D'AVENTURE

Français optionnel

4e secondaire

Instructions aux élèves

1. Vous devez écrire un texte dans lequel le héros aura différents choix à effectuer.
2. Votre jeu d'aventure doit contenir une introduction, un développement et une conclusion.
3. Le choix du héros, du moment et du thème est libre; vous pouvez cependant vous inspirer des sujets proposés.
4. Votre texte devra contenir au moins trois événements perturbateurs (qui peuvent nuire au héros).
5. Ce premier récit doit contenir au moins neuf embranchements.
6. Vous n'oubliez pas de faire un plan.
7. Vous disposez de deux périodes pour compléter ce travail.

B. La phase expérimentale

1. L'écriture du récit d'aventure, première version.

L'enseignant expliquera ensuite aux élèves le travail qu'il attend d'eux: l'écriture d'un récit d'aventure destiné à des élèves de sixième année.

Les élèves seront aussi avertis que la rédaction de ce travail se divisera en deux étapes.

La première étape comprend la rédaction et la correction de leur récit de la façon qui leur plaît le plus.

La deuxième étape sera expliquée ultérieurement.
Les directives suivantes sont alors fournies aux élèves:

Première version: écriture du récit

Instructions aux élèves.

- Vous devez écrire un texte dans lequel votre héros aura différents choix à effectuer.
- Le choix du héros, du moment et du thème (sujet) est libre; vous avez cependant des pistes de réflexion à la fin de ce document.
- Le héros doit faire face à au moins trois événements menaçants.
- Votre récit doit contenir au moins 21 embranchements.
- Vous devez écrire votre texte en tenant compte de vos futurs lecteurs qui sont en sixième année.
- Pour vous aider à démarrer votre histoire, remplissez tout d'abord la fiche de la page suivante: Fiche d'identité du personnage principal.
- Vous rédigez ensuite un plan en utilisant une des deux formules proposées ou toute autre forme de plan avec laquelle vous avez l'habitude de travailler.
- Vous disposez d'approximativement huit périodes pour compléter cette première version.
- Ne pas oublier avant de commencer votre histoire d'expliquer son fonctionnement au lecteur.

Fiche d'identité du personnage principal.

Prénom et nom: _____

Âge: _____

Endroit où il demeure: _____

Métier ou profession: _____

Caractéristiques physiques: _____

Caractéristiques psychologiques: _____

Personnages secondaires:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

Liens avec le héros:

Plan du récit(1)

Vous devez structurer votre récit en utilisant les éléments suivants; ceux qui le désirent peuvent ajouter de nouveaux embranchements. Ce schéma est cependant une base obligatoire pour tous.

Titre du récit: _____

1. Situation initiale du récit:

1.1. Personnage: _____

1.2. Lieu: _____

1.3. Mission à accomplir: _____

2. Situation intermédiaire: _____

3. Premier événement menaçant: _____

4. Moyen de s'en sortir: _____

5. Échec du héros: _____

6. Situation intermédiaire: _____

7. Deuxième événement menaçant: _____

8. Moyen de s'en sortir: _____

9. Échec du héros: _____

10. Situation intermédiaire: _____

11. Troisième événement menaçant: _____

12. Moyen de s'en sortir: _____

13. Échec du héros: _____

14. Situation intermédiaire: _____

15. Situation finale:

15.1. Personnage: _____

15.2. Lieu: _____

15.3. Mission accomplie: _____

15.4. Récompense? _____

Plan du récit (2)

Vous devez structurer votre récit en utilisant les éléments suivants; ceux qui le désirent peuvent ajouter de nouveaux embranchements. Ce schéma est cependant une base obligatoire pour tous.

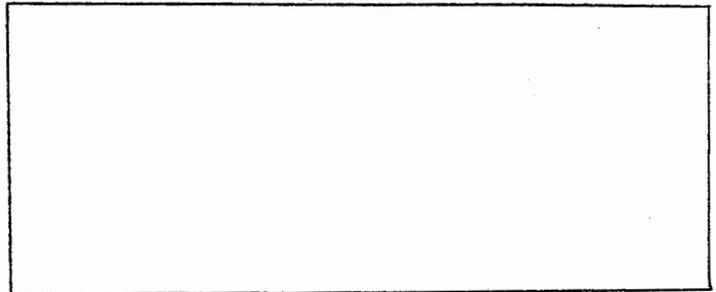
Titre du récit: _____

1. Situation initiale du récit

1.1. Personnage

1.2. Lieu

1.3. Mission à accomplir

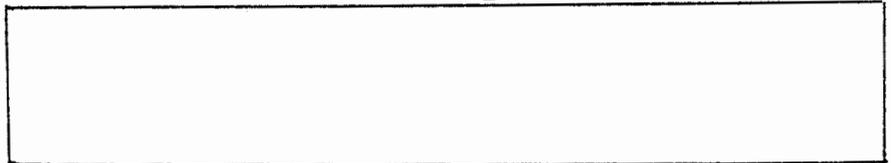


-1-



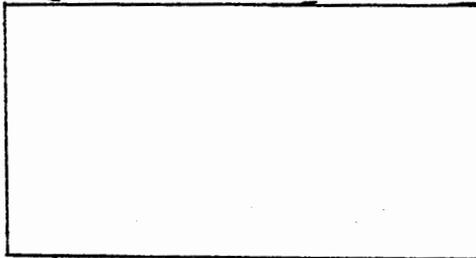
-2-

2. Premier événement
menaçant



-2a-

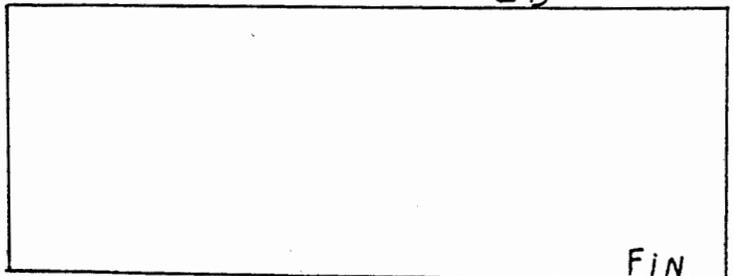
3. Moyen de s'en sortir



4. Fin



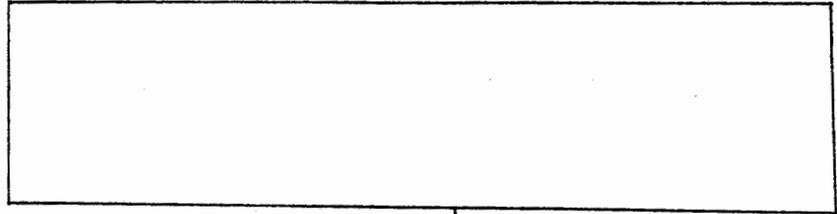
2b



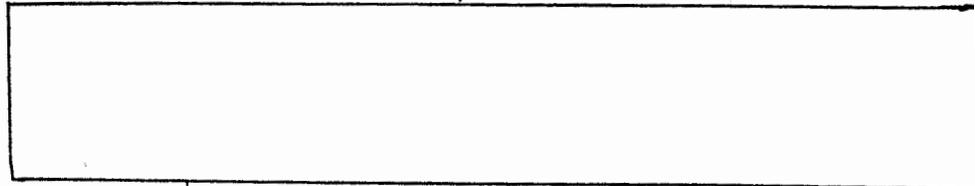
FIN



5. Situation intermédiaire



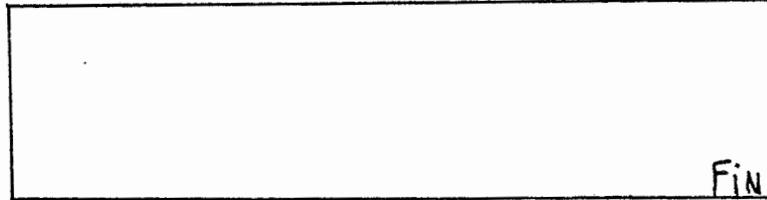
6. Deuxième événement menaçant



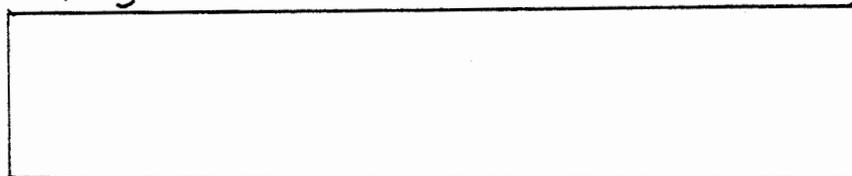
7. Moyen de s'en sortir



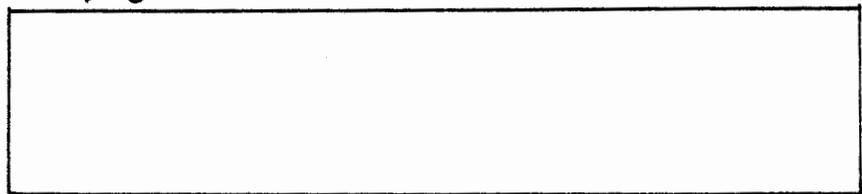
8. Fin



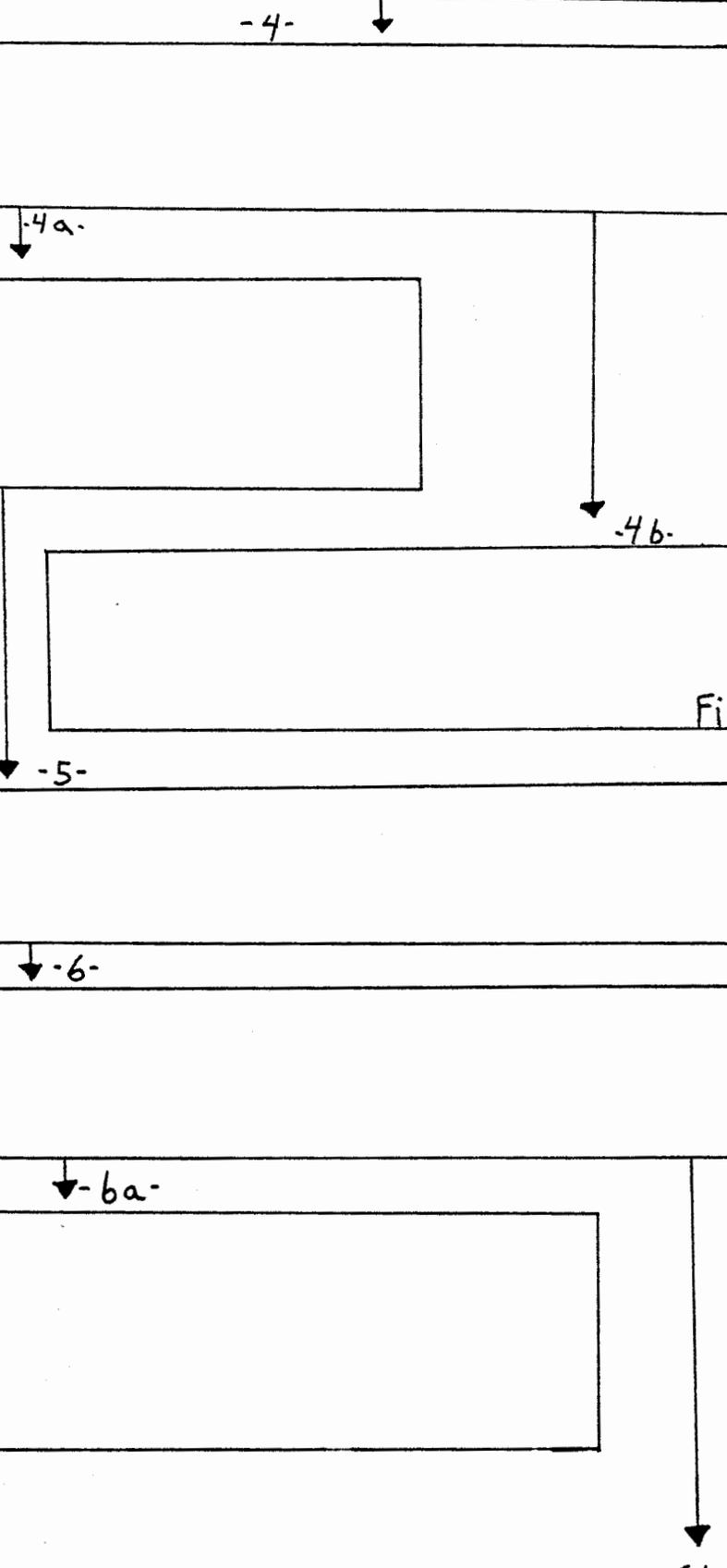
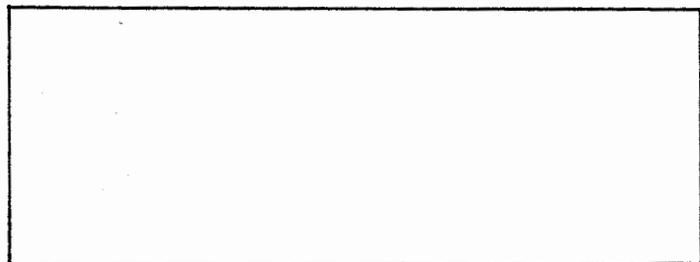
9. Situation intermédiaire



10. Troisième événement menaçant



11. Moyen de s'en sortir



↓ -6b- -267-

[Empty rectangular box]

12. Fin

FIN

↓ -7-

13. Situation intermédiaire

[Empty rectangular box]

↓ -8-

14. Situation finale

- 14.1. Personnage
- 14.2. Lieu
- 14.3. Mission accomplie
- 14.4. Récompense?

[Empty rectangular box]

FIN

2. L'écriture du récit d'aventure, deuxième version.

Lorsque les élèves ont terminé d'écrire leur première version, l'enseignant leur demande de remplir la grille d'accompagnement (Révision) et de faire lire leur jeu d'aventure par une autre équipe (Évaluation par une équipe).

Les élèves doivent ensuite apporter les corrections jugées nécessaires à leur texte. La révision du texte doit cependant être faite avec la grille de révision avant de faire lire le texte par les autres équipes.

GRILLE D'ACCOMPAGNEMENT (Révision)

Deuxième version

Vous êtes maintenant rendus à la phase finale de votre récit; avant de remettre votre travail, répondez le plus sérieusement possible aux questions suivantes. Si vous répondez "Non" à une des questions, modifiez tout de suite votre récit; cela vous fera épargner du temps. Si une partie de la grille ne correspond pas à votre texte, vous n'en tenez pas compte.

CONSIGNES	OUI	NON	MODIFICATIONS EFFECTUÉES
1. Mon récit a un titre	.	.	.
1.1. Mon récit comprend une situation initiale au cours de laquelle:	.	.	.
1.2. Je décris le personnage principal	.	.	.
1.3. Je le situe dans un lieu et dans une époque précis	.	.	.
1.4. Je précise la mission qu'il a à accomplir	.	.	.
1.5. Le narrateur de mon récit est: un personnage extérieur au récit	.	.	.

OUI NON MODIFICATIONS EFFECTUEES

2. Mon récit amène le
premier obstacle auquel
mon héros doit faire
face.

3. Le moyen utilisé par mon
personnage pour s'en
sortir est bien expli-
qué.

4. Mon "autre suite
possible" est vrai-
semblable.

5. Mes paragraphes de
liaison(description)
aident à préciser le
temps et le lieu de
l'action.

	OUI	NON	MODIFICATIONS EFFECTUÉES
6. Mon récit amène logiquement au deuxième obstacle auquel mon héros doit faire face.	.	.	.
7. Le moyen utilisé par mon personnage pour s'en sortir est bien expliqué.	.	.	.
8. Mon "autre suite possible" est vraisemblable.	.	.	.
9. Mes paragraphes de liaison(description) précisent le lieu et le temps où se passent l'action.	.	.	.
10. Mon récit amène au troisième obstacle rencontré.	.	.	.

	OUI	NON	MODIFICATIONS EFFECTU ¹ EES
11. Le moyen utilisé pour l'éviter est vraisemblable.	.	.	.
12. Mon "autre suite possible" est vraisemblable.	.	.	.
13. Mes autres paragraphes continuent bien l'histoire.	.	.	.
14. Mon récit présente une situation qui met fin à l'aventure:	.	.	.
Personnages	.	.	.
Lieu	.	.	.
Mission accomplie	.	.	.
Récompense	.	.	.
15. J'ai bien vérifié tous les enchaînements de paragraphes	.	.	.

	OUI	NON	MODIFICATIONS EFFECTUÉES
16. J'ai bien vérifié le temps des verbes	.	.	.
<hr/>			
17. J'ai cherché dans le dictionnaire les mots qui présentaient des difficultés orthographiques.	.	.	.
<hr/>			
18. J'ai relu toute mon histoire et tous les paragraphes me semblent utiles pour faire progresser l'histoire.	.	.	.
<hr/>			
19. Interaction avec le lecteur:	.	.	.
- Mon texte s'adresse à des jeunes de 11-12 ans	.	.	.
<hr/>			
- Mon choix de mots est correct	.	.	.
<hr/>			
- J'ai utilisé le narrateur pour donner une suite à l'histoire.	.	.	.
<hr/>			

OUI NON MODIFICATIONS EFFECTUÉES

- | | | |
|---|---|---|
| - J'ai bien expliqué comment fonctionne cette histoire au tout début. | . | . |
| - Pour assurer un contact avec le lecteur, j'ai utilisé l'interrogation et l'impératif. | . | . |

Liste de vérifications (Évaluation par une équipe)

1. Titre

a) Est-ce que le titre est
intéressant?

OUI

NON

Changements suggérés:

b) Après la lecture du texte,
nous trouvons que le titre
annonce bien le sujet dont
il sera question.

OUI

NON

Changements suggérés:

2. Situation initiale:

a) Le premier paragraphe nous
présente bien le héros et la
tâche qu'il a à accomplir.

OUI

NON

Changements suggérés:

b) Le premier paragraphe nous
présente le lieu où se
déroule l'action.

OUI

NON

Changements suggérés:

c) Est-ce que ce paragraphe
peut être considéré complet?

OUI _____

NON _____

Changements suggérés:

3. Le narrateur de l'histoire est clairement identifié; il
s'agit de: _____

4. Progression de l'histoire:

a) Chacun des paragraphes apporte
un détail significatif à l'histoire.

OUI _____

NON _____

Changements suggérés:

b) Nous avons remarqué la
présence de marqueurs de
relation entre les paragraphes.

OUI _____

NON _____

Changements suggérés:

5. Situation finale:

a) Le dernier paragraphe ou la
conclusion termine l'histoire.

OUI _____

NON _____

Changements suggérés:

b) Dans la conclusion, le héros
a rempli la mission qu'il
devait accomplir.

OUI _____
NON _____

Changements suggérés:

5. Évaluation globale:

a) Le récit est facile à
lire et à comprendre.

OUI _____
NON _____

Changements suggérés:

b) En lisant le texte, nous avons découvert quelques
erreurs orthographiques et nous suggérons à l'équipe d'apporter
les correctifs suivants:

Mots à corriger et le paragraphe:

Corrections apportées:

c) Notre lecture du texte nous a aussi permis de découvrir quelques erreurs d'enchaînement entre les différentes parties du texte; nous recommandons une correction entre les sections suivantes:

Section: _____

Section: _____

Section: _____

Section: _____

d) Nous croyons que ce texte pourra être lu et compris par des jeunes de 11-12 ans.

OUI

NON

Pourquoi? _____

e) Les consignes données au lecteur au début de l'histoire sont faciles à comprendre.

OUI

NON

f) Le choix présenté au lecteur à la fin des séquences est clair.

OUI

NON

Cette fiche a été complétée et remise aux auteurs le: _____

L'équipe correctrice: _____

Annexe 3: Le jeu d'aventure, cahier de l'élève.

ANNEXE 3

LE JEU D'AVENTURE

FRANCAIS OPTIONNEL

DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

CAHIER DE L'ÉLÈVE

4e ANNEE

SECONDAIRE

PREMIER ESSAI

Production écrite

LE JEU D'AVENTURE

Français optionnel

4^e secondaire

Instructions aux élèves

1. Vous devez écrire un texte dans lequel le héros aura différents choix à effectuer.
2. Votre jeu d'aventure doit contenir une introduction, un développement et une conclusion.
3. Le choix du héros, du moment et du thème est libre; vous pouvez cependant vous inspirer des sujets proposés.
4. Votre texte devra contenir au moins trois événements perturbateurs (qui peuvent nuire au héros).
5. Ce premier récit doit contenir au moins neuf embranchements.
6. Vous n'oubliez pas de faire un plan.
7. Vous disposez de deux périodes pour compléter ce travail.

Première version: écriture du récit

Instructions aux élèves.

- Vous devez écrire un texte dans lequel votre héros aura différents choix à effectuer.
- Le choix du héros, du moment et du thème (sujet) est libre; vous avez cependant des pistes de réflexion à la fin de ce document.
- Le héros doit faire face à au moins trois événements menaçants.
- Votre récit doit contenir au moins 21 embranchements.
- Vous devez écrire votre texte en tenant compte de vos futurs lecteurs qui sont en sixième année.
- Pour vous aider à démarrer votre histoire, remplissez tout d'abord la fiche de la page suivante: Fiche d'identité du personnage principal.
- Vous rédigez ensuite un plan en utilisant une des deux formules proposées ou toute autre forme de plan avec laquelle vous avez l'habitude de travailler.
- Vous disposez d'approximativement huit périodes pour compléter cette première version.
- Ne pas oublier avant de commencer votre histoire d'expliquer son fonctionnement au lecteur.

Fiche d'identité du personnage principal.

Prénom et nom: _____

Âge: _____

Endroit où il demeure: _____

Métier ou profession: _____

Caractéristiques physiques: _____

Caractéristiques psychologiques: _____

Personnages secondaires:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

Liens avec le héros:

Plan du récit(1)

Vous devez structurer votre récit en utilisant les éléments suivants; ceux qui le désirent peuvent ajouter de nouveaux embranchements. Ce schéma est cependant une base obligatoire pour tous.

Titre du récit: _____

1. Situation initiale du récit:

1.1. Personnage: _____

1.2. Lieu: _____

1.3. Mission à accomplir: _____

2. Situation intermédiaire: _____

3. Premier événement menaçant: _____

4. Moyen de s'en sortir: _____

5. Échec du héros: _____

6. Situation intermédiaire: _____

7. Deuxième événement menaçant: _____

8. Moyen de s'en sortir: _____

9. Échec du héros: _____

10. Situation intermédiaire: _____

11. Troisième événement menaçant: _____

12. Moyen de s'en sortir: _____

13. Échec du héros: _____

14. Situation intermédiaire: _____

15. Situation finale:

15.1. Personnage: _____

15.2. Lieu: _____

15.3. Mission accomplie: _____

15.4. Récompense? _____

Plan du récit (2)

Vous devez structurer votre récit en utilisant les éléments suivants; ceux qui le désirent peuvent ajouter de nouveaux embranchements. Ce schéma est cependant une base obligatoire pour tous.

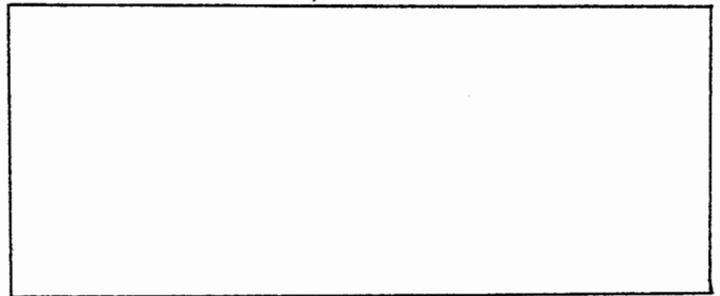
Titre du récit: _____

1. Situation initiale du récit

1.1. Personnage

1.2. Lieu

1.3. Mission à accomplir

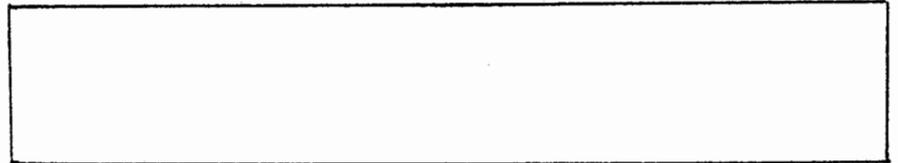


-1-



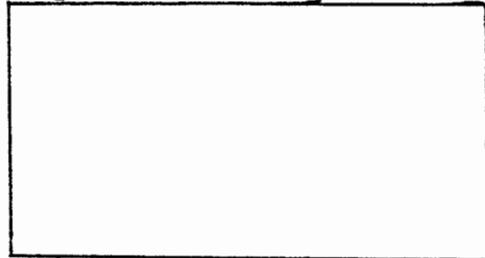
-2-

2. Premier événement menaçant



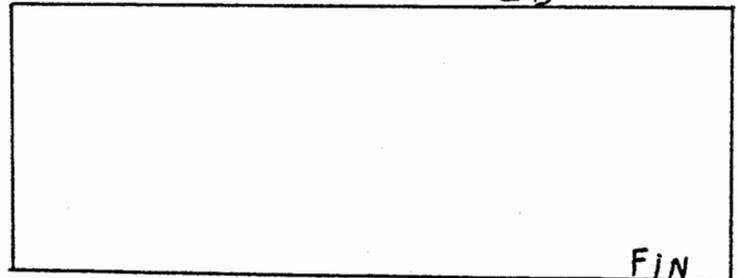
-2a-

3. Moyen de s'en sortir



2b

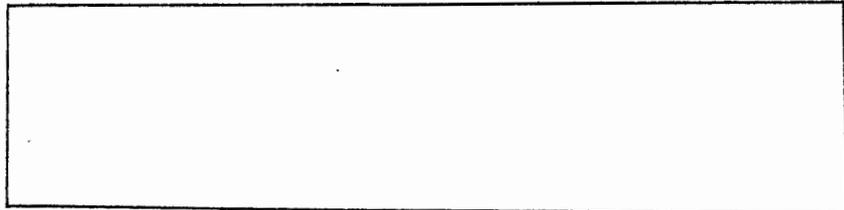
4. Fin



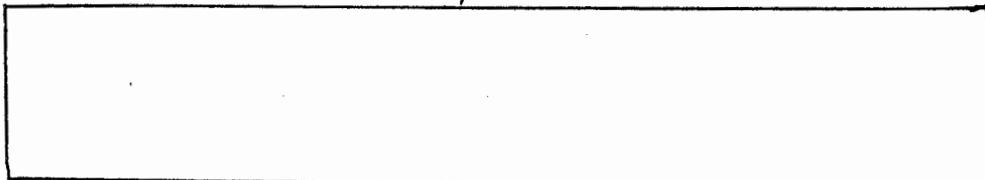
FIN



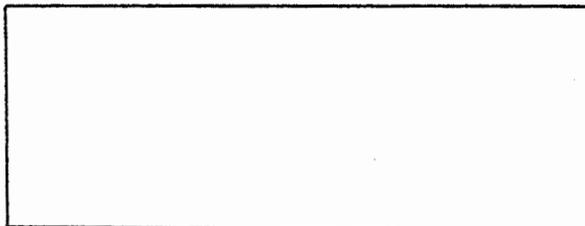
5. Situation intermédiaire



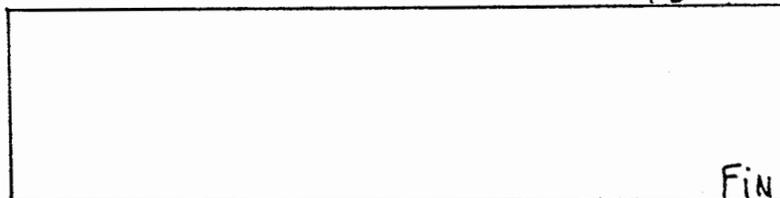
6. Deuxième événement
menaçant



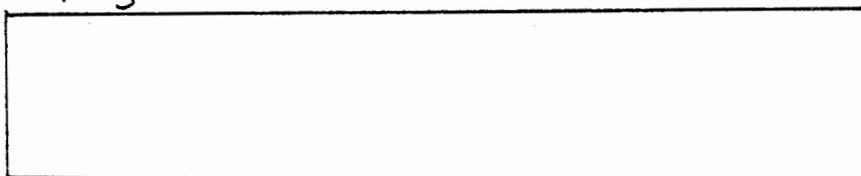
7. Moyen de s'en sortir



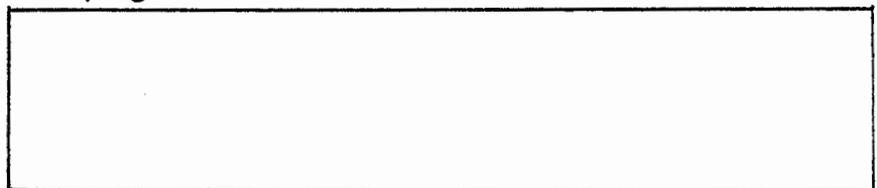
8. Fin



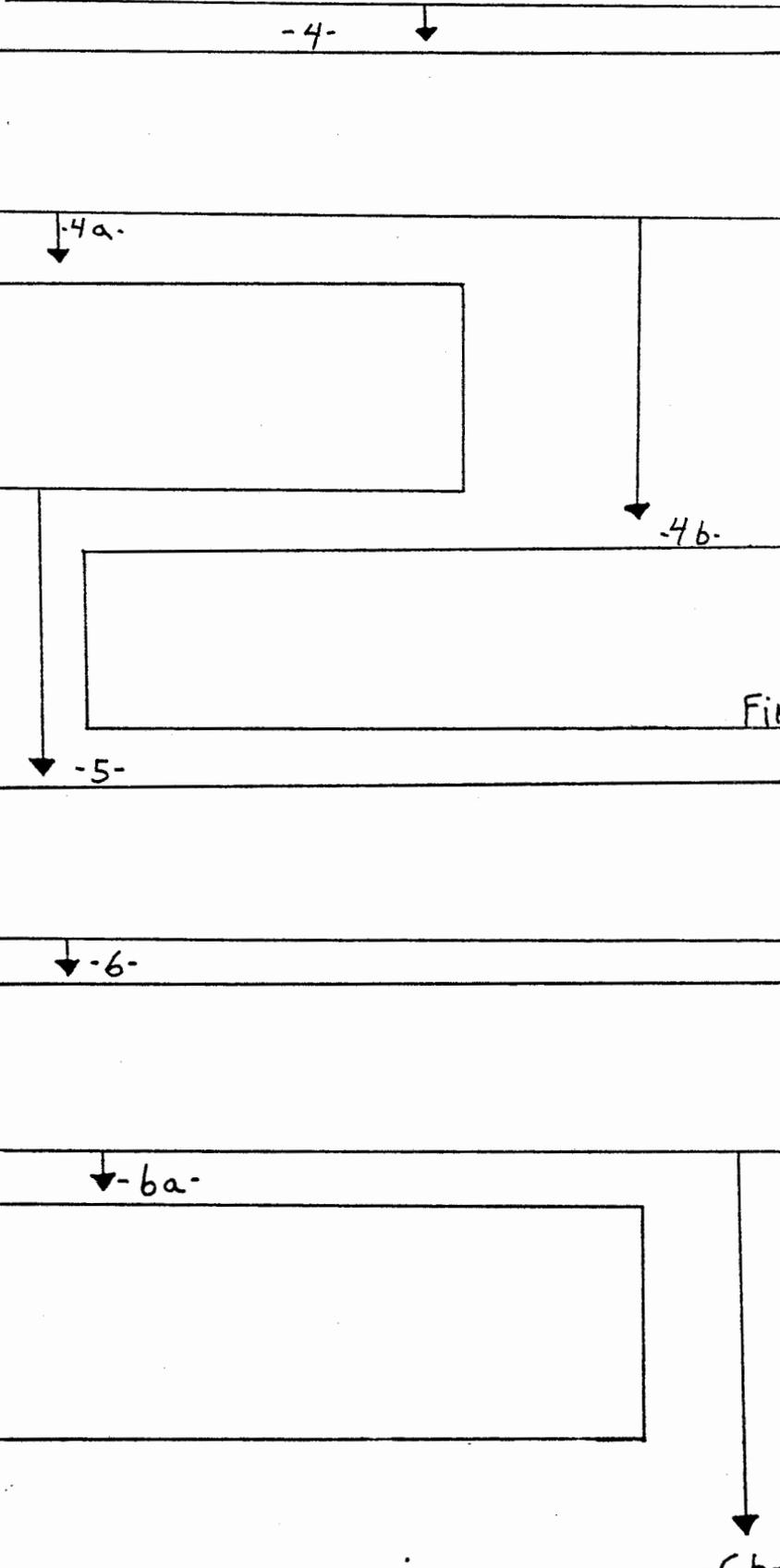
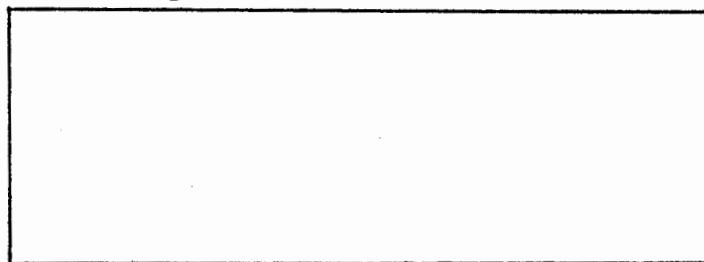
9. Situation intermédiaire



10. Troisième événement
menaçant



11. Moyen de s'en sortir



↓ -6b-288-

[Empty rectangular box]

FIN

12. Fin

↓ -7-

13. Situation intermédiaire

[Empty rectangular box]

↓ -8-

14. Situation finale

- 14.1. Personnage
- 14.2. Lieu
- 14.3. Mission accomplie
- 14.4. Récompense?

[Empty rectangular box]

FIN

GRILLE D'ACCOMPAGNEMENT (Révision)

Deuxième version

Vous êtes maintenant rendus à la phase finale de votre récit; avant de remettre votre travail, répondez le plus sérieusement possible aux questions suivantes. Si vous répondez "Non" à une des questions, modifiez tout de suite votre récit; cela vous fera épargner du temps. Si une partie de la grille ne correspond pas à votre texte, vous n'en tenez pas compte.

CONSIGNES	OUI	NON	MODIFICATIONS EFFECTUÉES
1. Mon récit a un titre	.	.	.
1.1. Mon récit comprend une situation initiale au cours de laquelle:	.	.	.
1.2. Je décris le personnage principal	.	.	.
1.3. Je le situe dans un lieu et dans une époque précis	.	.	.
1.4. Je précise la mission qu'il a à accomplir	.	.	.
1.5. Le narrateur de mon récit est: un personnage extérieur au récit	.	.	.

OUI NON MODIFICATIONS EFFECTU^IEES

2. Mon récit amène le
premier obstacle auquel
mon héros doit faire
face.

.....
.....
.....
.....

3. Le moyen utilisé par mon
personnage pour s'en
sortir est bien expli-
qué.

.....
.....
.....
.....

4. Mon "autre suite
possible" est vrai-
semblable.

.....
.....
.....

5. Mes paragraphes de
liaison(description)
aident à préciser le
temps et le lieu de
l'action.

.....
.....
.....
.....

	OUI	NON	MODIFICATIONS EFFECTUÉES
6. Mon récit amène logiquement au deuxième obstacle auquel mon héros doit faire face.	.	.	.
<hr/>			
7. Le moyen utilisé par mon personnage pour s'en sortir est bien expliqué.	.	.	.
<hr/>			
8. Mon "autre suite possible" est vraisemblable.	.	.	.
<hr/>			
9. Mes paragraphes de liaison(description) précisent le lieu et le temps où se passent l'action.	.	.	.
<hr/>			
10. Mon récit amène au troisième obstacle rencontré.	.	.	.
<hr/>			

	OUI	NON	MODIFICATIONS EFFECTU ¹ EES
11. Le moyen utilisé pour l'éviter est vraisemblable.	.	.	.
12. Mon "autre suite possible" est vraisemblable.	.	.	.
13. Mes autres paragraphes continuent bien l'histoire.	.	.	.
14. Mon récit présente une situation qui met fin à l'aventure:	.	.	.
Personnages	.	.	.
Lieu	.	.	.
Mission accomplie	.	.	.
Récompense	.	.	.
15. J'ai bien vérifié tous les enchaînements de paragraphes	.	.	.

	OUI	NON	MODIFICATIONS EFFECTUÉES
16. J'ai bien vérifié le temps des verbes	.	.	.
<hr/>			
17. J'ai cherché dans le dictionnaire les mots qui présentaient des difficultés orthographiques.	.	.	.
<hr/>			
18. J'ai relu toute mon histoire et tous les paragraphes me semblent utiles pour faire progresser l'histoire.	.	.	.
<hr/>			
19. Interaction avec le lecteur:	.	.	.
- Mon texte s'adresse à des jeunes de 11-12 ans	.	.	.
<hr/>			
- Mon choix de mots est correct	.	.	.
<hr/>			
- J'ai utilisé le narrateur pour donner une suite à l'histoire.	.	.	.
<hr/>			

OUI NON MODIFICATIONS EFFECTUÉES

- | | | |
|---|---|---|
| - J'ai bien expliqué comment fonctionne cette histoire au tout début. | . | . |
| - Pour assurer un contact avec le lecteur, j'ai utilisé l'interrogation et l'impératif. | . | . |

Annexe 4: Cahier de correction.

ANNEXE 4

LE JEU D'AVENTURE

FRANCAIS OPTIONNEL

DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

CAHIER DE CORRECTION

4e ANNEE

SECONDAIRE

PRÉSENTATION DU CAHIER

Dans ce cahier, on trouvera trois grilles; la première grille permet de vérifier les révisions que l'élève a apportées à son texte, les deux autres grilles portent sur la cohésion et la cohérence. Chacune de ces grilles est accompagnée d'un texte explicatif permettant au correcteur d'appliquer le plus rigoureusement et le plus objectivement les grilles de correction. Dans ces deux dernières grilles, le correcteur doit comptabiliser les changements effectués: avant la grille d'accompagnement, après la grille d'accompagnement (E1) et après la liste de vérifications (E2). Les données ainsi recueillies permettront de suivre les différentes étapes de révision du texte vers son état final et de déterminer l'impact de ces révisions sur la cohésion et la cohérence.

1. La révision:

La révision est cette partie du processus d'écriture où l'élève effectue un retour sur ce qu'il a écrit et ce retour peut se faire à différents moments lors de la rédaction du texte. Le processus révisionnel se divise en deux parties; il y a tout d'abord les révisions de surface. Ce type de révision englobe tous les changements que l'élève peut effectuer au niveau de l'orthographe, des accords, de la ponctuation, etc. Ce type de révision concerne particulièrement les changements qui n'altèrent pas la composition du texte; c'est la finition du travail et ces révisions se retrouvent sous la dénomination de corrections de surface.

Il existe aussi un type de révision qui s'attarde à la structure profonde du texte; il s'agit alors de changements concernant la structure du texte, de modifications ou de réorganisations des phrases, des paragraphes, etc. Ce type de révision se retrouve sous la dénomination de corrections profondes. Dans ce cahier, les grilles d'observation retenues sont tirées de la taxinomie présentée par Faigley et Witte(1981). Les travaux effectués par Huel et Richer (1988), Préfontaine (1987) et Dubois (1973) nous ont aussi inspiré.

Nous avons arrêté notre choix sur les grilles de révision présentées dans cette annexe en tenant compte de nos questions de départ. Notre tâche, nous le rappelons, est de vérifier si les changements apportés au texte ont une incidence sur la cohésion et la cohérence. Les tableaux des pages suivantes présentent la grille de correction de la révision et les différentes grilles de compilation des données que nous avons retenues pour vérifier l'impact des corrections sur la cohésion et la cohérence.

TABLEAU 1

Grille de correction de la révision (G1)

1.1. Corrections de surface

A. - Aspects formels:

1. Orthographe d'usage et grammaticale
2. Temps des verbes
3. Ponctuation

B. - Modifications mineures des phrases:

4. Adjonction
5. Suppression
6. Suppression-adjonction
7. Permutation

1.2. Corrections profondes

Changements macro-structurels

1. Adjonction
2. Suppression
3. Suppression-adjonction
4. Permutation

DESCRIPTION DE LA GRILLE D'OBSERVATION DE LA RÉVISION (G1)

Les corrections se regroupent sous deux critères différents: les corrections de surface et les corrections profondes.

Les corrections de surface comprennent des changements concernant l'aspect formel ou qui ne modifient pas le sens du texte. L'aspect formel est déjà connu; voici cependant des exemples qui viendront expliquer les termes retenus concernant les modifications mineures. Ces exemples proviennent d'un article de Faigley et Witte(1981) intitulé "Analyzing revision".

Les corrections de surface:

Adjonction: you pay two dollars - you pay a two dollar entrance fee.

Suppression: several rustic looking restaurants - several rustic restaurants.

Suppression-adjonction: out-of-the-way spots - out-of-the-way places.

Permutation: springtime means to most people - springtime, to most people, means.

Les corrections profondes:

Faigley et Witte(1981) divisent les corrections majeures en deux sections; les changements micro-structurels et les changements macro-structurels. Ils préviennent cependant de la difficulté de bien distinguer ces deux groupes et ils considèrent que seul le jugement du chercheur peut trancher la question dans certains cas. Ils définissent ainsi ces deux termes:

"[...] a Macrostructure Change is a major revision change. In other words, a Macrostructure Change would alter the summary of a text. (p.404)

A Microstructure Change, in contrast is a meaning change that would not affect a summary of a text."
(p.405)

Nous avons enlevé de notre grille des corrections profondes les changements micro-structurels, étant donné que ces derniers se retrouvent sous la rubrique des changements de surface: selon l'avis même de Faigley et Witte (1981), le classement de ces changements est laissé à la discrétion du chercheur.

Les mêmes opérations d'adjonction, de suppression, de suppression-adjonction et de permutation que nous retrouvons dans la grille des corrections de surface serviront cependant à identifier le type de changement macro-structurel réalisé.

2. La cohésion et la cohérence du texte.

Cette première grille d'analyse présente comment ces deux concepts seront considérés dans la présente analyse. Précisons tout de suite que l'emploi de ces deux termes ne fait pas l'unanimité parmi les chercheurs; dans le cadre de cette étude nous avons cependant retenu ces deux concepts en leur donnant la dimension que l'on trouvera dans les pages qui suivent.

2.1. La cohésion.

Pour juger de la cohésion d'un texte, nous avons retenu les deux définitions suivantes; ces définitions nous guideront ensuite dans le choix de la grille retenue et de ses composantes:

Le concept de cohésion[...] est avant tout sémantique et s'intéresse à l'analyse des relations de signification réalisées par les mots dans un discours quelconque. Les relations de niveau lexico-grammatical d'une production discursive contribuent à la compréhension de cette dernière en permettant d'accumuler de l'information et de la relier convenablement. (Patry et Ménard, 1985, p.169)

Du point de vue de la cohésion, un texte s'organise comme une séquence de thèmes; l'introduction de nouveaux rhèmes assurant la progression.

(Slakta, 1975, p.39)

Maintenant que nous avons présenté la définition que nous avons retenue pour l'élaboration de la grille portant sur la cohésion, voyons en quoi elle consiste (tableau 2), nous expliquerons ensuite chacun des critères retenus. Cette grille s'inspire des grilles présentées dans le guide pédagogique intitulé "La cohérence textuelle", produit par Rocheleau et Harvey(1985).

TABLEAU 2

Grille de correction de la cohésion d'un jeu d'aventure (G1)

2. La cohésion des séquences de propositions

2.1. Règle de relation

- Le choix des temps verbaux
- L'emploi des connecteurs

2.2. Règle de répétition

- Les déterminants
- Les pronoms
- Les substitutions lexicales

2.3. Règle de progression

- Logique des actions (A)
- Ajout d'éléments nouveaux (B)
- Continuité thématique (C)
- Absence de contradiction (D)

DESCRIPTION DE LA GRILLE D'OBSERVATION DE LA COHÉSION (G2)

La grille d'observation de la cohésion du texte se divise en trois grandes sections et chacune d'elles contient un certain nombre de critères d'observation. Notons tout de suite qu'il n'y a pas de points ni de pondération à ces grilles; notre but ici n'étant pas d'évaluer le travail de l'élève mais de vérifier sa capacité à établir des liens cohésifs. On remarquera que Charolles (1978) est cité à la présentation de chacune des règles; le mot cohérence utilisée par cet auteur signifie cohésion dans notre étude.

La règle de relation

Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés.(Charolles, 1978, p.31) Cet auteur ajoute un peu plus loin que l'impossibilité de relier deux phrases par un connecteur naturel est d'ailleurs un bon test pour déceler une incongruité.

A cet aspect de la règle de relation, nous ajoutons l'emploi correct des temps verbaux.

La règle de répétition

"Pour qu'un texte soit [...] cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte." (Charolles, 1978, p.14)

Pour assurer ces répétitions, la langue utilise différents procédés pour lier une phrase à une autre; nous retiendrons: les pronoms, les déterminants et les substituts lexicaux.

La règle de progression

"Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé." (Charolles, 1978, p.20)

Pour respecter cette règle, il faut donc que dans le récit toutes les actions, toutes les séquences ou paragraphes dans notre cas, fournissent des informations nouvelles. Les noyaux et les catalyses doivent orienter le récit vers un sens ou un autre. Il faut assurer une continuité par le thème-rhème.

2.2. La cohérence du discours:

Un texte, pour être lisible et se différencier du non-texte, doit constituer un ensemble structuré d'informations ayant une suite logique. Divers procédés peuvent favoriser l'émergence de la cohérence dans un texte; la cohésion, par exemple, est considérée comme un indicateur de cohérence.

Dans cette étude, la cohérence se limite à certains aspects particuliers et elle concerne le texte envisagé comme un ensemble de mots ayant une signification dans un contexte donné. Pour analyser la cohérence, nous retiendrons les divers mécanismes mis en oeuvre par le scripteur pour établir un contact avec le lecteur. Le tableau de la page suivante présente les différents critères que nous avons retenus.

TABLEAU 3

Grille de correction de la cohérence d'un jeu d'aventure (G3)

3.1. La dimension configurationnelle

- La situation d'énonciation

Rapports entre le destinataire et le destinataire(A)

Intention de communication(B)

Contexte(C)

- Les procédés interactifs

La ponctuation(D)

Le narrateur(E)

3.2. La dimension macro-structurelle

- Sujet du récit (Thème)(F)

- Présence d'un personnage-lien(G)

- Rapport prédicat initial/final (H)

DESCRIPTION DE LA GRILLE D'OBSERVATION DE LA COHÉRENCE (G3)

La dimension configurationnelle

Pour de nombreux chercheurs, la cohérence se mesure par les interactions intervenant entre le texte et le lecteur. Adam (1987, 1985) considère la cohérence textuelle comme une cohérence interactive où les éléments pragmatiques jouent un rôle important. Il nomme cette dimension du discours narratif: "la dimension configurationnelle énonciative et interactive, ce qu'on peut appeler aussi la dimension pragmatique de l'acte de discours narratif." (Adam, 1987, p.82)

Cette dimension configurationnelle ou sens en situation comprend la situation d'énonciation et les procédés interactifs. Nous retrouvons dans la Grille de correction de la cohérence d'un jeu d'aventure les différents éléments que nous avons retenus dans cette étude.

La dimension macro-structurelle

Tel que mentionné par Adam(1987), la donnée la plus importante pour affirmer qu'une suite de propositions constitue un récit cohérent se situe au niveau:

- de la récurrence de A (l'acteur-personnage constant);
- des rapports entre les prédicats initial (X) et final (X') (p.14)

Ces deux aspects sont vérifiés dans les textes des élèves: la permanence du personnage principal au long des séquences ainsi que la logique entre la situation initiale et la situation finale. Il y a donc lieu de vérifier la cohérence qui s'établit entre l'introduction et la conclusion, ainsi que la permanence d'un personnage qui unifie le récit en le traversant. (Adam, 1985, p.40, 54)

La présence d'un titre, donnant une orientation au récit, permet aussi au lecteur de saisir la macro-structure sémantique du texte. Le lecteur

établit, au moins à titre d'hypothèse au début, un sens global ou un thème donnant un sens à ce qu'il lit ou entend.[...] Sans de telles inférences globales, nous serions incapables d'établir une cohérence dans une séquence de plusieurs phrases. (Adam, 1987, p.18)

Annexe 5: Sujets d'écriture.

Sujets d'écriture.

Les sujets d'écriture proposés indiquent seulement des pistes de réflexion à poursuivre. Vous pouvez choisir un autre sujet si vous le désirez. Vous devez cependant respecter les consignes données.

1. Vous assistez à une partie de hockey et l'enjeu de la partie est...
2. Une fouille archéologique est organisée dans la région; on croit pouvoir percer le secret de...
3. Jean ou un autre de vos amis rencontre un individu qui détient des pouvoirs mystérieux; votre ami veut ...
4. Sire Delaroché doit accomplir une mission qui permettra de sauver la vie du roi; il doit...
5. Au cours d'un tremblement de terre, de mystérieuses boules de feu sont apparues dans le ciel; vous enquêtez sur ce phénomène...
6. Le récit d'une journée dans la vie de votre chien...
7. "Jim, inquiet, descendit doucement l'escalier de cette mystérieuse grotte. Il se retrouva dans une salle obscure et terrifiante. Il avança dans l'espoir de retrouver au plus tôt..."

Annexe 6: Questionnaire d'appréciation.

QUESTIONNAIRE D'APPRECIATION

Lire un jeu d'aventure

Vous venez de vivre une aventure; nous aimerions maintenant connaître vos impressions. Merci de votre participation.

1. Je suis... une fille _____
un garçon _____

2. D'une façon générale, est-ce que tu aimes lire?

J'aime beaucoup lire. _____

J'aime un peu lire. _____

Je n'aime pas lire. _____

As-tu déjà lu des histoires de ce genre? Oui _____ Non _____

3. Quel est le titre du jeu d'aventure que tu as lu? _____

4. Est-ce que le titre t'a aidé à savoir ce qui se passait dans l'histoire?

Oui _____ Non _____

5. Dans ce jeu d'aventure, l'histoire se passe: _____

6. As-tu trouvé que cette histoire était facile à lire?

Oui___ Non___

7. As-tu aimé cette histoire? Oui___ Non___

8. As-tu recommencé la lecture de cette histoire?

Oui___ Non___

Combien de fois? _____

9. As-tu eu de la difficulté à comprendre la suite de certaines histoires: Oui ___ Non ___

10. À partir de quel âge cette histoire pourrait-elle être lue et comprise? _____

11. Aimerais-tu lire encore d'autres histoires comme celle que tu viens de lire? Oui ___ Non ___
Pourquoi? _____

12. D'une façon générale, comment as-tu trouvé cette histoire?

Très intéressante _____

Intéressante _____

Ennuyante _____

Juste assez longue _____

Un peu longue _____

Trop longue _____

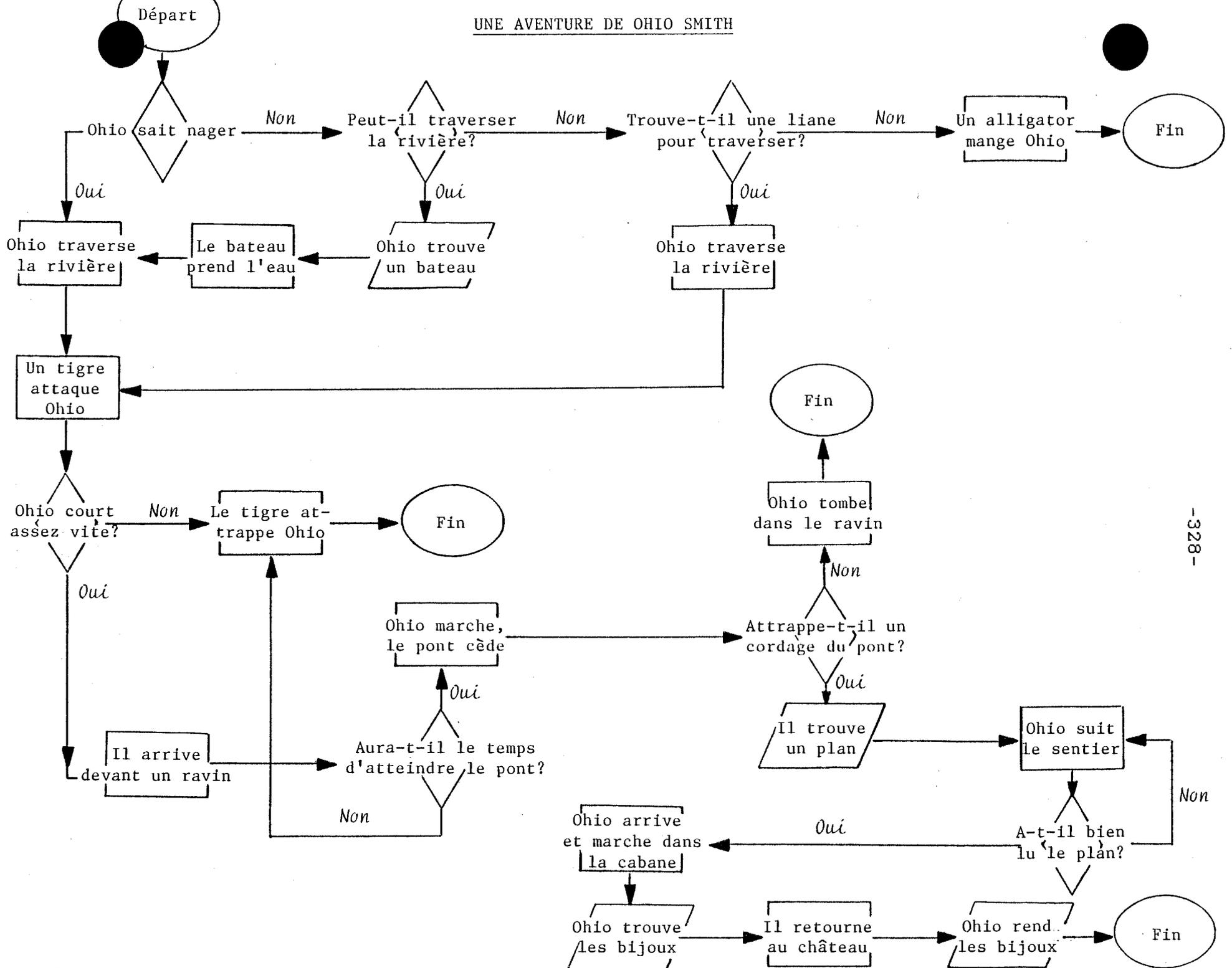
Très facile à lire _____

Facile à lire _____

Un peu difficile à lire _____

Très difficile à lire _____

Annexe 7: Ohio Smith.



Annexe 8: Informations générales

INFORMATIONS GÉNÉRALES

NOM: _____

Encerle la réponse qui te convient le plus.

1. À la maison, j'ai, je n'ai pas de micro-ordinateur.
2. J'aime écrire avec un micro-ordinateur. OUI NON
3. Quand j'écris, j'aime me faire aider par:
 - un membre de ma famille.
 - un(e) ami(e).
 - le professeur.
 - par personne.
4. J'aime mieux écrire: à la maison.
 à l'école.
5. L'écriture occupera une place importante dans ma vie adulte. OUI NON
6. Quand j'écris, je:
 - fais mon plan mentalement.
 - fais mon plan par écrit.
 - ne fais pas de plan.
 - commence à écrire le plus tôt possible.

7. Quand j'écris, je préfère:

- faire un brouillon avant d'écrire mon texte définitif.
- écrire ma version finale du premier coup.

8. Quand j'écris, je fais des changements majeurs à mon texte (changements de phrases, de paragraphes). OUI NON

9. Quand j'écris, je fais seulement des changements mineurs à mon texte (correction d'une faute, d'un mot). OUI NON

10. Ce que j'aime le plus écrire, c'est:

- un texte personnel.
- une lettre.
- un poème.
- un récit.
- aucun de ces choix.

11. Je me considère comme:

- très bon
- bon
- faible

en écriture.

12. J'aime écrire. OUI NON

13. Écrire avec un micro-ordinateur, est:

- intéressant.
- la même chose qu'avec un crayon.
- déplaisant.

14. Si tu avais le choix, tu préférerais écrire:

- avec un crayon.
- avec une machine à écrire.
- avec un micro-ordinateur.
- avec un crayon et ensuite avec un micro-ordinateur.

15. Au cours de cette année, écrire avec un micro-ordinateur, m'a permis:

- d'aimer l'écriture. OUI NON
- de réfléchir à ma technique d'écriture. OUI NON
- de changer mon approche du texte. OUI NON

16. Utiliser un traitement de texte rend plus facile l'écriture d'un texte. OUI NON

17. Utiliser un traitement de texte me semble important.
OUI NON

18. Utiliser un traitement de texte me permet de corriger plus facilement mon texte. OUI NON

19. Je crois important de savoir utiliser un micro-ordinateur pour écrire. OUI NON

20. Autres commentaires _____

Annexe 9: Questionnaire des élèves au cours de
l'expérimentation

Questionnaire des élèves avant la présentation à des groupes.

1. Comment avez-vous trouvé l'utilisation de ce logiciel pour écrire un récit?
2. Auriez-vous mieux avoir écrit ce texte en vous servant seulement de votre crayon habituel?
3. Considérez-vous l'écriture d'un récit comme celui que vous avez composé comme facile ou difficile? Pourquoi?
4. Dans la présentation du projet, vous avez eu des directives données et des fiches de travail: fiches d'identité du personnage principal, plan de travail. Quelle a été l'utilité de ces documents pour vous aider à démarrer votre projet?
5. La grille d'accompagnement vous a été utile ou pas?
6. Pensez-vous que le fait de faire réviser son texte par une autre équipe vous a aidé(e) à corriger votre texte?
7. Pensez-vous avoir fait plus de changements à votre texte: correction de fautes, ajout de nouveaux mots en vous servant de l'ordinateur?
8. Y a-t-il eu une partie de la production du récit que vous avez trouvée plus intéressante?
9. Y a-t-il eu une partie de l'écriture du récit qui vous a moins intéressé(e)?
10. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter concernant le projet que vous avez vécu?

Annexe 10: Questionnaire des élèves après l'expérimentation

Questionnaire des élèves.

1. Qu'est-ce qui vous a plu dans l'utilisation de ce logiciel?
2. Qu'est-ce qui vous a déplu?
3. Croyez-vous que le traitement de texte ou un logiciel comme celui que vous avez utilisé devrait être intégré à l'enseignement du français? Pourquoi?
4. Croyez-vous que le traitement de texte vous aide à mieux écrire? Comment?
5. Lorsque vous utilisez un micro-ordinateur faites-vous des changements dans votre texte? Quelles sortes?
6. Croyez-vous que ce logiciel aiderait tous les élèves à écrire un récit? Sinon, quels élèves seraient privilégiés?
7. En écrivant votre récit, quelle étape avez-vous trouvée la plus difficile?
8. Quelles recommandations feriez-vous à un enseignant qui voudrait se servir de ce logiciel l'an prochain?
9. Si le temps nous le permettait; seriez-vous intéressés à écrire une autre histoire comme celle que vous venez d'écrire?
Si oui, en vous servant du micro-ordinateur ou en vous servant du papier-crayon seulement?
10. Avez-vous d'autres commentaires ou d'autres recommandations concernant l'expérience que vous venez de vivre?

Annexe 11: Questions orales de l'enseignant

Questions de l'enseignant

1. Est-ce que vous avez aimé ou non le projet depuis le début?
2. Auriez-vous aimé recommencer ce projet?
3. Y a-t-il une étape que vous avez aimée plus qu'une autre?
4. Y a-t-il une étape que vous n'avez pas aimée?
5. Avez-vous appris à écrire davantage en travaillant en équipe?
6. Avez-vous aimé présenter le projet à des groupes?
7. Comment avez-vous trouvé le déroulement de la journée?
8. Le texte que vous avez écrit était-il à la portée des élèves?
9. Avez-vous d'autres remarques à formuler?

Annexe 12: Questionnaire des entrevues avec l'enseignant

Questionnaire à l'enseignant.

1. Quels critères ont servi à la formation des équipes?
2. Est-ce que les membres des trois équipes ont l'habitude de travailler ensemble?
3. Combien de fois ces élèves avaient-ils utilisé le traitement de texte?
4. Qu'est-ce que les élèves semblent aimer du traitement de texte?
5. Qu'est ce qui semble leur déplaire?
6. D'après vos observations, croyez-vous que ce logiciel est un outil valable pour aider les élèves à écrire?
7. Toujours d'après vos observations, croyez-vous que ce genre de récit oblige les élèves à structurer leurs textes et à faire attention à la logique des actions?

Annexe 13

JOURNAL DE BORD

LE JEU D'AVENTURE

"Journal de bord" de l'écriture d'un récit en quatrième secondaire.

Dans ce journal de bord, seront notés tous les aspects de l'expérience en relation avec le schéma expérimental.

Rencontres préparatoires

L'enseignant qui participe à cette expérience est un confrère de travail et il sait depuis l'an passé que l'étude porte sur les concepts de cohésion et de cohérence et que le discours privilégié est le récit.

Tout au long de la démarche, l'enseignant a reçu et commenté les différents documents qui ont servi à l'élaboration du schéma expérimental.

En ce qui concerne l'explication détaillée du projet, nous avons attendu la décision du jury des crédits de recherche avant de tenir une telle réunion. Cette dernière eut lieu au début du mois d'avril. Nous avons profité de cette rencontre pour remettre à l'enseignant les derniers documents produits et pour expliquer le déroulement général de l'expérience.

(Début de l'écriture quotidienne du journal de bord)

Une deuxième rencontre préparatoire, le 10 avril, permet de planifier plus en détail la répartition des périodes de l'expérience. Nous profitons aussi de cette rencontre pour remettre à l'enseignant différents récits écrits comme nous le demanderons aux élèves. Au cours de la discussion, la pertinence d'utiliser un dictionnaire intégré au logiciel est soulevée; nous fournissons une réponse à cette question après en avoir discuté avec le directeur de recherche.

Le 12 avril, nous avons une communication avec le directeur de recherche et le dictionnaire intégré ne semble pas créer de problème. Nous transmettons cette nouvelle aux élèves et à l'enseignant.

Début de la phase exploratoire.

Le 13 avril, l'enseignant fait lire aux élèves différents récits interactifs; ces derniers sont aussi avertis que le projet de communication annoncé depuis si longtemps débutera très bientôt.

Le 17 avril marque le début de l'expérience.

L'enseignant remet les différents documents intégrés dans la phase exploratoire et il donne une vue d'ensemble du projet: la tâche demandée et le nombre de périodes de l'expérience.

Le 18 avril, les élèves préparent une histoire interactive devant comporter au moins neuf embranchements. Certains élèves produisent beaucoup plus d'embranchements en mentionnant seulement le mot clé.

Le 20 avril, nous éprouvons encore quelques difficultés dans le maniement du logiciel; nous décidons de vérifier comment ce dernier est accepté auprès d'une seule équipe. Les élèves sélectionnés semblent trouver que sa manipulation est simple et ne crée pas de difficultés particulières. C'est aussi lors de cette période que le technicien en audio-visuel vérifie le son et l'image des magnétoscopes dans une situation naturelle d'écriture. La qualité du son et de l'enregistrement sont acceptables. La semaine prochaine, nous procéderons à l'initiation des élèves au fonctionnement du logiciel et ces derniers transcriront sur ordinateur leur histoire interactive déjà écrite lors de cette phase exploratoire.

24 avril:

Cette période fut consacrée à la première écriture du récit à l'aide du logiciel utilisé. Les trois équipes sélectionnées furent enregistrées au cours de l'écriture de leur texte. Deux équipes réussirent à terminer et à faire "tourner" leur histoire. L'autre équipe sélectionnée nous demande de continuer l'écriture de son récit au cours de la prochaine période.

26 avril: (1)

Début de la phase expérimentale.

C'est aujourd'hui que débute la phase expérimentale.

Présentation des consignes

L'enseignant commence par préciser pourquoi il donne les consignes: les consignes sont communes, il y a de nouvelles directives d'écriture et il y a un rappel des différentes notions acquises antérieurement.

Ces consignes aux élèves sont données en classe. L'enseignant reprend chacune des directives et il les explique à l'aide d'exemples au tableau. Il insiste ensuite sur la nécessité d'utiliser une démarche (organisation) où l'on retrouve le plan du récit; il reviendra d'ailleurs à trois reprises sur la nécessité du plan. Il continue ensuite en

précisant que le plan est temporaire et qu'il peut être modifié en tout temps lors de la rédaction du récit.

L'enseignant demande aux élèves de noter ce qu'ils n'aiment pas lors de la rédaction du récit ainsi que les difficultés rencontrées. Certains élèves ont des réticences à écrire l'histoire avec le logiciel; ils auraient préféré utiliser un traitement de texte (S.P.) qu'ils connaissent déjà.

L'enseignant reprend ensuite avec les directives concernant la longueur du récit: entre 21 et 25 embranchements. Chacun des embranchements est plus qu'une simple phrase; c'est un court texte ne pouvant excéder dix lignes par page.

Il y a ensuite une présentation des idées directrices du schéma narratif: situation initiale, événement perturbateur, péripéties, situation finale. Les embranchements sont définis comme offrant un choix au lecteur, et l'enseignant se sert du tableau pour présenter un exemple.

Il demande aussi aux élèves d'utiliser des marqueurs de relation pour ne pas qu'un futur lecteur puisse commencer l'histoire en plein milieu et avoir l'impression qu'il n'y a pas eu d'événements antérieurs; il faut faire attention à la suite logique du texte.

L'enseignant annonce alors que les prochains cours auront lieu au Centre d'enrichissement (Cemis) et il invite les élèves à s'y rendre tout de suite.

Durée: 12 minutes.

Travail au Centre:

Dans le Centre, l'enseignant précise à qui ce récit s'adresse; il faudra peut-être revenir sur la précision de l'auditoire; il pourra aussi y avoir un changement d'auditoire.

L'équipe qui nous avait demandé de terminer le récit amorcé tient toujours à sa demande; elle peut continuer son travail. Pour que les élèves de cette équipe n'aient pas l'impression de travailler pour rien, l'enseignant leur dit que leur travail entrera dans l'évaluation du projet.

Les deux autres équipes que nous observons commencent leur récit. La première chose qui semble les intéresser, c'est de construire la page titre et les consignes données au lecteur.

27 avril: (2)

Les équipes commencent à travailler sur leur texte dès qu'elles entrent dans le centre; elles n'attendent aucune directive de l'enseignant.

Jusqu'à présent, le chercheur et le technicien en audio-visuel ont toujours préparé les instruments d'observation et installé le logiciel avant que les élèves arrivent en classe. Ces derniers ont donc la possibilité de commencer dès leur arrivée.

Une équipe (1) termine son récit de la phase exploratoire et en fait la lecture sur écran. Les élèves de cette équipe commencent ensuite leur récit servant d'expérience.

Les équipes 2 et 3 se rendent compte que le travail sur ce type d'histoire sans plan provisoire est presque impossible. Cette réaction avait déjà été notée dans les années antérieures; les élèves tentent quand même de fonctionner comme à l'habitude jusqu'au moment où ils découvrent l'impossibilité de progresser dans le déroulement de l'histoire sans planification des étapes. L'équipe 1 veut continuer le travail à l'extérieur de la salle de classe; encore une fois cette réaction était prévue. Nous tentons de restreindre le travail à la classe, bien qu'une telle variable soit difficilement

contrôlable.

A la fin de la période, l'enseignant demande la remise du travail effectué jusqu'à présent. Les disquettes de travail sont conservées au centre et remises à chacun des cours; le travail effectué sur micro-ordinateur est plus facilement vérifiable. Le climat de la classe observée démontre le sérieux des élèves dans la tâche à accomplir. Il n'y eut aucune critique concernant l'utilisation du logiciel aujourd'hui.

1er mai: (3)

Les équipes commencent le travail sur leur texte; l'équipe 1 élabore son plan de travail sur des feuilles.

Les élèves de l'équipe 2 écrivent leur texte en même temps qu'ils écrivent sur papier; ils préfèrent écrire des parties de texte et revenir pour compléter à la fin. Cette équipe procédera d'ailleurs à une vérification de son texte à la fin de la période.

L'équipe 3 commence par écrire sur papier pour avoir une vue d'ensemble du récit.

Au cours de la période, l'enseignant précise que ce texte s'adresse à des élèves qui seront de deuxième secondaire.

Dans la classe, le climat général est agréable, et cinq des six équipes fonctionnent très bien. Le fonctionnement cahin-caha de l'équipe 5 s'explique, d'après l'enseignant, par le fait que ces élèves se retrouvent dans une classe de français régulier où il y a eu des suppléants depuis le début de l'année. Ces élèves sont donc en retard par rapport aux autres élèves, et même le schéma narratif n'est pas acquis.

2 mai: (4)

L'enseignant avertit ses élèves que les deux prochaines périodes seront consacrées à leur autre projet d'écriture. Le chercheur avait été consulté, et l'enseignant pense que cette période de répit permettra aux élèves de se situer face au projet. Cet arrêt permettra aussi aux élèves de prendre un recul, une distance face à l'écrit.

Il y a une absente dans l'équipe 3; l'élève qui est là en profite pour écrire le texte sur ordinateur.

L'équipe 1 éprouve des difficultés avec le clavier; ce dernier est défectueux. Les élèves ont peur de ne pas être capables de terminer leur projet à temps; une certaine frustration règne dans cette équipe. L'enseignant rassure les élèves en leur disant que le clavier sera changé pour la prochaine séance d'écriture. Les élèves désirent continuer leur récit à l'extérieur des heures de cours; l'enseignant leur

dit qu'ils disposeront d'assez de temps pour terminer leur projet au Centre. Nous voulons éviter que les élèves travaillent sur leur texte à l'extérieur des heures consacrées au projet, mais le contrôle est impossible à assurer.

9 mai (5):

Tout se déroule dans l'ordre, et les équipes continuent le travail amorcé.

L'équipe 1 aime produire des textes longs; l'idée générale du texte est cependant écrite par une seule personne (la fille), et l'autre membre de l'équipe ajoute ce qui lui tente lorsqu'il dactylographie le texte. Bien que l'enseignant ait insisté pour que le travail se fasse en classe, ce genre de situation est inévitable et presque impossible à contrôler.

C'est l'équipe 2 qui respecte le plus les consignes; cette équipe commence par se trouver une idée, l'écrit sur papier et rédige ensuite son texte sur écran.

L'équipe 3 est partie d'un court texte de base, et les deux filles de l'équipe tentent d'y ajouter des embranchements. Elles semblent éprouver des difficultés, mais travaillent toute la période.

Au prochain cours, le chercheur remettra une copie de

l'écrit et la liste de vérification des embranchements du texte; la demande a été formulée par l'équipe 1.

10 mai: (6)

Les équipes reçoivent une copie imprimée de leur récit; les élèves peuvent corriger leur texte sur le papier et sur écran. Une vérification des textes écrits a cependant permis de découvrir qu'aucune correction ne fut apportée sur papier.

Il n'y a rien de particulier à noter, sauf un ennui technique de l'ordinateur de l'équipe 1. À la fin de la période, l'ordinateur affiche un message de vérification.

12 mai: (7)

La période d'aujourd'hui a permis à l'équipe 2 de prendre de l'avance sur les autres équipes; nous croyons que ces élèves pourront terminer leur première version à la prochaine période.

Après en avoir discuté avec l'enseignant, il fut décidé qu'à la prochaine période, les élèves seront avertis que la première étape du projet touche à sa fin. Le nombre restreint de périodes disponibles d'ici à la fin de l'année nous oblige aussi à faire avancer les choses et à presser les équipes qui n'auront pas terminé.

Voici donc les principales consignes qui seront données lors de cette période, de préférence à la fin, sauf si certains élèves nous disent qu'ils ont terminé. Il serait peut-être bon de préciser aux élèves que cette étape est cruciale pour la réussite du projet.

1. Les élèves seront invités à terminer leur récit au cours de la prochaine période; même si tous les buts visés ne sont pas atteints. Ce qui sera important, c'est que chacune des ramifications de l'histoire ait une fin et que chacune des équipes ait l'impression que son travail est bien fait et définitif. Il est aussi important que chacune des équipes remplisse la grille d'accompagnement. On fera une copie du texte des élèves avant que ceux-ci effectuent les corrections qui pourraient être apportées à la suite de la vérification du texte à l'aide de cette grille. On fera un nouvel enregistrement du texte après les dernières corrections à l'aide de la grille d'accompagnement.

2. Il y aura ensuite une courte explication de la prochaine étape: une lecture du récit par une autre équipe à partir des critères que nous retrouvons sur la liste des vérifications. Les élèves seront aussi avertis qu'ils devront faire les corrections demandées par l'équipe vérificatrice si le déroulement du récit le demande. Encore une fois, on prendra une copie du texte avant l'imposition de la liste des

vérifications par une autre équipe et après les corrections apportées au texte par l'équipe dont le récit aura été vérifié. On ramassera aussi les différentes grilles qui auront été remplies par les élèves.

Les élèves sont aussi avertis que les futurs lecteurs des récits seront des élèves de sixième année et non de deuxième secondaire comme il avait été spécifié au départ. Chacune des équipes avait déjà été avertie de ce changement d'auditoire; c'est cependant la première fois que cette modification fait l'objet d'une communication à toute la classe.

15 mai: (8)

Panique dans l'équipe 1; ces élèves pensent avoir perdu les ramifications de l'histoire. Après quelques minutes d'angoisse, Nathalie découvre que c'est elle qui a les documents. Cette équipe a eu de la difficulté depuis le début: les élèves ont voulu terminer la première histoire et ils ont pris un peu de retard sur les autres équipes, leur micro-ordinateur a eu des ratés deux fois au cours de l'expérience: cette équipe est très réticente à remettre ses textes à la fin de la période. En plus, cette équipe contrevient à une consigne: elle produit une partie de ses textes en dehors des heures de cours; comme nous l'avons déjà mentionné cette situation est quasi incontrôlable.

Au cours de cette période, l'enseignant a aussi remis aux élèves une feuille expliquant le déroulement de l'expérience et l'évaluation accordée à chacune des parties. Il a aussi annoncé que la première étape du projet tire à sa fin et demandé que chacune des équipes termine son projet en prenant garde au bon fonctionnement des embranchements.

L'équipe 3 pense que son travail est maintenant impeccable; l'enseignant lui remet alors la grille d'accompagnement.

L'équipe 2 a terminé son texte et les élèves corrigent leur texte à partir de la grille d'accompagnement. Ces dernières corrections s'effectuent sur papier, car la tâche est plus facile. Le chercheur ramasse les copies corrigées à la fin de la période.

17 mai: (9)

Au début de la période, l'enseignant annonce qu'il y aura un temps d'arrêt à la période qui vient. Cet arrêt permettra aux équipes de prendre une certaine distance face à leur récit; un arrêt de sept jours est prévu avant le retour au texte.

L'équipe 2 commence avant le début de la période, et un membre de l'équipe fait les corrections à l'écran. Cette équipe croit ensuite que son texte est terminé; l'enseignant lui donne alors la grille d'accompagnement. Cette équipe finit d'ailleurs de remplir la grille avant la fin de la période; aucune nouvelle correction ne sera apportée au récit.

Il y a un absent dans l'équipe 1; Nancy continue à structurer le texte et le présentera à son partenaire pour approbation au cours de la prochaine période. Nous lui suggérons de laisser le travail tel quel et d'attendre son partenaire; elle refuse notre offre et préfère continuer.

Il y a aussi un absent dans l'équipe 3; encore une fois, nous offrons une période libre à l'élève présente, mais elle refuse. Elle dit qu'il ne reste que les verbes à corriger et elle veut le faire aujourd'hui. Elle présentera le travail fait à sa partenaire; elles pourront alors procéder aux corrections sur écran.

Les contacts ont été établis avec une école pour disposer d'une sixième année; nous croyons que ces élèves pourront venir lire les récits au début du mois de juin.

Le 7 juin est retenu pour interviewer les équipes sur leurs perceptions face au projet, une fois que des lecteurs auront donné leurs commentaires.

Le 9 juin sera consacré au questionnaire écrit, rempli par les élèves qui auront vécu l'expérience.

19 mai:

Une rencontre avec les enseignants de sixième année nous a permis de retenir le 6 juin comme date où les élèves viendront lire les différents récits.

Nous avons choisi cette journée, car les enseignants du primaire ont eux aussi des contraintes dont ils doivent tenir compte: activités, examens régionaux, etc. Il reste à savoir si le CEMIS sera disponible tout l'après-midi de cette journée. Comme procédure de déroulement, nous avons décidé que chaque groupe d'élèves se rendra au CEMIS à toutes les demi-heures. Si tout va bien, quatre groupes d'élèves viendront lire les récits. Une réponse officielle nous sera transmise le mardi 23 mai.

Voici les dernières étapes que nous devons franchir pour terminer le projet

1. Fin du travail (récit) pour les équipes qui n'ont pas terminé.
2. Correction finale sans grille.
3. Correction finale avec la grille d'accompagnement.
4. Lecture du travail par deux équipes et correction sur la grille de vérification. Correction sur le texte si nécessaire.
5. Correction apportée à son récit par l'équipe révisée (écran).
6. Interview individuelle des équipes avant la lecture par des élèves qui ne participent pas au projet.
7. Lecture des récits et cueillette des commentaires.
8. Interview des équipes après la lecture du projet par des élèves non participants au projet.
9. Questionnaire final remis au groupe (travail individuel).

24 mai: (10)

L'enseignant rappelle aux élèves les différentes tâches qu'il reste à accomplir d'ici la fin du projet. Il profite aussi de l'occasion pour annoncer que la présentation à des groupes de sixième année aura lieu le 6 juin.

Nous avons décidé que la vérification du récit se ferait par deux équipes différentes; nous pourrions ainsi avoir un portrait plus global des corrections demandées.

La liste des vérifications est remise à l'équipe 2, car les élèves disent avoir terminé les corrections. Le travail de cette équipe sera vérifié par deux équipes, l'équipe 4 et 6. Après avoir reçu les commentaires de la première équipe, un membre de cette équipe en profite pour revoir le texte et corriger les erreurs retrouvées. Lise se sert alors du dictionnaire pour vérifier son texte.

Dans l'équipe 3, la coéquipière qui était absente au dernier cours accepte les changements faits, et les deux élèves procèdent aux corrections. Elles préfèrent tout effacer le texte; elles trouvent que cela facilite la correction et elles veulent être certaines que le texte modifié ne dépassera pas 10 lignes.

L'équipe - 1 continue son travail et est maintenant rendue à l'étape de correction; les élèves préfèrent corriger directement sur l'écran.

De l'avis de l'enseignant et d'après nos propres observations, tout semble bien se dérouler. Il y a cependant une petite difficulté dans l'utilisation du logiciel; ce dernier fait disparaître la suite du texte lorsque les élèves procèdent à des corrections. Ce phénomène est agaçant et dérange les élèves.

25 mai: (11)

Il y a des compétitions d'athlétisme aujourd'hui à l'école, et deux équipes sont incomplètes (équipes 1 et 2). Devant cette situation, l'équipe 2 décide d'attendre le retour de son coéquipier pour faire les corrections suggérées par les équipes de vérification.

Par contre, l'équipe 1 décide de faire une lecture de son texte afin d'en vérifier tous les embranchements; elle profite aussi de l'occasion pour corriger les fautes d'orthographe.

L'équipe 3 a commencé son travail dès le début du cours et elle révisé son texte sur écran. Cette équipe est celle qui a consacré le plus de temps aux corrections faites après la grille d'accompagnement.

29 mai: (12)

Il n'y a aucune absence aujourd'hui. Les équipes commencent encore une fois le travail dès le début de la période.

L'équipe 2 doit maintenant procéder aux corrections demandées par les deux équipes correctrices.

L'équipe 3 est rendue à l'étape de la vérification par deux autres équipes.

L'équipe 1 doit maintenant appliquer la grille d'accompagnement à son texte. Juste à la fin de l'opération, l'équipe se rend compte que les directives au lecteur manquent à son récit. Un membre de l'équipe se charge de corriger la situation.

L'enseignant commence la période en présentant les grandes étapes du projet qui doivent être complétées.

Les corrections entre les équipes s'organisent de cette façon:

4	3	2	1		
2-	1-	3-	4-	5-	6-
6	6	1	2		

L'équipe 6 est un peu en retard parce qu'elle prend son temps pour corriger les erreurs des autres.

L'équipe 5 dit avoir terminé son travail, mais les autres équipes ne semblent pas intéressées à faire vérifier leur récit par cette équipe. Cette équipe est marginale par son comportement et le peu de sérieux mis à la tâche.

1 juin: (13)

L'expérience tire maintenant à sa fin; des équipes disent que leur récit est maintenant complètement terminé, et que toutes les étapes ont été franchies. L'enseignant demande de lui remettre tous les documents qui ont été distribués au début du projet.

L'équipe 2 dit avoir tout terminé, et un membre de l'équipe corrige le travail de l'équipe 5.

L'équipe 1 fait les corrections demandées par une

équipe correctrice et se concentre particulièrement sur les marqueurs de relation.

L'équipe 3 corrige le récit de l'équipe 6 et termine ensuite la correction de son texte.

A la fin de la période, les équipes 2 et 3 disent avoir terminé le travail; l'équipe 1 est rendue à la correction finale de son texte. Nous remarquons qu'il existe encore de nombreuses coquilles à l'intérieur des textes; nous décidons cependant de ne pas intervenir, l'intervention de l'enseignant étant exclue dans notre étude au profit des relations entre les membres de l'équipe et des relations entre les équipes.

Demain, on profitera de la période pour enregistrer les commentaires des élèves concernant le projet. Ce questionnaire est passé avant la présentation à des groupes d'élèves; il sera intéressant de vérifier si les commentaires émis après la visite des groupes seront les mêmes.

2 juin: (14)

Tel qu'il avait été prévu, cette période a servi pour enregistrer les différentes équipes sélectionnées pour l'étude. L'équipe 3 est la première à être questionnée; l'équipe 2 suit et nous terminons par l'équipe 1. Des renseignements plus complets seront fournis lors de la présentation des interviews. Les élèves de tous les groupes sont invités à arriver un peu avant l'heure lors de la présentation à des groupes d'élèves le 6 juin.

6 juin: (15)

C'est aujourd'hui le grand jour; les élèves seront évalués non seulement par l'enseignant qui corrigera le travail final, mais par des élèves de 6e année qui donneront leurs commentaires après la lecture des récits.

Tel qu'il avait été entendu, le premier groupe d'élèves arrive accompagné de l'instituteur; ce groupe sera suivi de trois autres; 106 élèves auront la possibilité de lire les récits d'aventure.

A l'arrivée de chacun des groupes, les directives de lecture sont données aux élèves; ces derniers doivent tracer leur itinéraire par écrit et, à la fin de chaque récit, ils

doivent remplir un questionnaire. Nous remarquons que les élèves prennent le nom du fichier du récit pour le nom de l'histoire; cette situation fausse les réponses données en ce qui a trait au titre. Les élèves oublient aussi de remplir la feuille de l'itinéraire, surtout lors des premières lectures.

Les élèves prennent un plaisir évident à lire les récits et ils ne veulent plus partir; nous décidons de les avertir cinq minutes avant le départ pour ne pas qu'un groupe empêche le suivant de s'installer et bouleverse ainsi l'horaire établi.

Les élèves du cours de français circulent parmi les lecteurs, les aident à choisir une nouvelle histoire et à remplir les questionnaires. Ils sont contents de voir l'enthousiasme que suscite la lecture de leurs récits.

Demain, l'enseignant les interrogera de façon générale sur le projet; nous avons omis de lui présenter un questionnaire afin de lui laisser une liberté d'action dans l'interview.

7 juin: (16)

L'enseignant pose des questions sur le projet et nous enregistrons les conversations. Il remet ensuite deux questionnaires aux élèves; un premier questionnaire porte sur leur attitude générale; un deuxième, sur le projet. Ces données seront compilées pour faire le portrait des équipes et pour voir les réactions des élèves après avoir eu de véritables lecteurs extérieurs au projet.

Fin de l'expérience.

Annexe 14

Transcription et transformations discursives

Équipe 1

Équipe 2

Équipe 3

Note explicative concernant les symboles utilisés par le transcripteur et la méthodologie utilisée.

Afin de transcrire le plus objectivement les données recueillies sur ruban magnétoscopique, certains symboles ont été utilisés.

Voici ces différents symboles et un exemple d'utilisation.

Symboles utilisés par le transcripteur	Explication et exemples d'utilisation
[]	Suppression Il est [très] beau.
()	Correction Le (désire) désir
/	Insertion Il part /en voyage/.
[] / /	Suppression-insertion [Il décide de partir] /Il part./
...	Début ou fin d'une phrase déjà écrite où un changement a été fait. ... [les enfants] /les jeunes/ ...

La présentation des données se sépare aussi dans deux sections par case: la première section (A) correspond au texte de l'histoire; la deuxième section (B) correspond aux choix de réponses de la case. Cette distinction entre le texte et les choix de réponses est due au type de logiciel utilisé; ce dernier obligeait l'élève à écrire son texte et le choix de réponses dans deux sections différentes.

Nous avons aussi identifié chacune des séances d'écriture.

Voyons maintenant les données recueillies auprès de chacune des équipes. Tout dépendant des équipes, nous présentons le brouillon, le texte écrit sur traitement de texte et la correction sur papier.

Équipe 1: PIÈGE

Avant la grille d'accompagnement:

écriture sur écran

Case 9

A C'est après peu de temps que Steeven se retrouva dans les mains de la justice[.] /mineur/. Il allait sûrement être placé dans un établissement spéciale[,] /./ Mais où? C'est alors qu'ils décidèrent de placer Steeven dans une maison de jeunes délinquants (l'étape). Steeven /,/ très timide de nature, trouva l'interrogatoire très difficile. Maintenant il était cinq heures de l'après-midi, il était à l'établissement destinée. Un éducateur alla l'accueillir. Steeven n'arrêtait pas de dire qu'il n'avait pas eu le choix [mais] /./ Steeven avait été condamné à deux ans de garde fermée (ce qui veut dire pas de visite [et pas de] /, pas de sortie)/. Il a passé six mois de peines et de misères. [Après]

B Suite. 29

Doc 1 Pg 5 Ln 29 Pos 10

texte imprimé

0 | <<< Case numéro 9 >>> |

0 | C'est après peu de temps que Steeven se retrouva dans les mains de la |
0 | justice mineur. Il allait sûrement être placé dans un établissement |
0 | spéciale. Mais où? C'est alors qu'ils décidèrent de placer Steeven dans |
0 | une maison de jeunes délinquants (l'étape). Steeven, très timide de |
0 | nature, trouva l'interrogatoire très difficile. Maintenant il était cinq |
0 | heures de l'après-midi, il était à l'établissement destinée. Un |
0 | éducateur alla l'accueillir. Steeven n'arrêtait pas de dire qu'il n'avait |
0 | pas eu le choix. Steeven avait été condamné à deux ans de garde fermée (|
0 | ce qui veut dire pas de visite, pas de sortie). Il a passé six mois de |
0 | peines et de misères. |

0 | *** Choix de réponses: *** |
0 | (A) Suite. |
0 | (B) |
0 | (C) |

0 | Si tu choisis (A) va à 29. |

Après la grille d'accompagnement:

aucune correction ne fut apportée au texte écrit.

Après la liste de vérifications:

corrections sur écran

Case 9 A

(l'acceuillir) l'accueillir

Case 9 A

(mineur) mineure
(destinée) destiné
(spéciale) spécial

texte définitif

<<< Case numéro 9 >>>

C'est après peu de temps que Steeven se retrouva dans les mains de la justice mineure. Il allait sûrement être placé dans un établissement spécial. Mais où? C'est alors qu'ils décidèrent de placer Steeven dans une maison de jeunes délinquants (l'étape). Steeven, très timide de nature, trouva l'interrogatoire très difficile. Maintenant il était cinq heures de l'après-midi, il était à l'établissement destiné. Un éducateur alla l'accueillir. Steeven n'arrêtait pas de dire qu'il n'avait pas eu le choix. Steeven avait été condamné à deux ans de garde fermée (ce qui veut dire pas de visite, pas de sortie). Il a passé six mois de peines et de misères.

*** Choix de réponses: ***

(A) Suite.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 29.

Équipe 2: BLEU ET NOIR

Avant la grille d'accompagnement:

écriture sur écran

Case 23

A Susan voit la lumière du jour, qui se dirige vers elle. Elle est heureuse ainsi que sa fille mais Vincenzo n'ait toujours pas là. Susan eu envie de partir sans lui mais elle ne pût se résigner [de le laisser] /à l'abandonner./ Elle se tourna pour regarder la vieille maison en pensant qu'elle n'avait pas du tout le goût [de] d'y pénétrer encore une fois pour sauver un homme inconnu. A sa grande surprise elle vit Vincenzo sortir d'un trou d'égoût. Malgré sa puanteur elle ne pût se retenir de le prendre dans ses bras et de l'embrasser en espérant [de l'] de rester avec lui pour toujours...(se) ce qui arriva!

B Appuis sur cette lettres [pour la]. 99

correction

Case 23 B

...(lettres) lettre

texte imprimé

<<< Case numéro 23 >>>

Susan voit la lumière du jour, qui se dirige vers elle. Elle est heureuse ainsi que sa fille mais Vincenzo n'ait toujours pas là. Susan eu envie de partir sans lui mais elle ne pût se résigner à l'abandonner. Elle se tourna pour regarder la vieille maison en pensant qu'elle n'avait pas du tout le goût d'y pénétrer encore une fois pour sauver un homme inconnu. A sa grande surprise elle vit Vincenzo sortir d'un trou d'égoût. Malgré sa puanteur elle ne pût se retenir de le prendre dans ses bras et de l'embrasser en espérant de rester avec lui pour toujours...ce qui arriva!

*** Choix de réponses: ***

(A) Appuie sur cette lettre.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 99.

Après la grille d'accompagnement:

aucune correction ne fut apportée au texte écrit.

Après la liste de vérifications:

corrections sur écran

Case 23 A

...(n'ait) n'est
...(pût) peut
...(tourna) tourne
...puanteur\,\...
...(pût) peut
...(avait) a

texte définitif

<<< Case numéro 23 >>>

Susan voit la lumière du jour, qui se dirige vers elle. Elle est heureuse ainsi que sa fille mais Vincenzo n'est toujours pas là. Susan eu envie de partir sans lui mais elle ne peut se résigner à l'abandonner. Elle se tourne pour regarder la vieille maison en pensant qu'elle n'a pas du tout le goût d'y pénétrer encore une fois pour sauver un homme inconnu. A sa grande surprise elle vit Vincenzo sortir d'un trou d'égout. Malgré sa puanteur, elle ne peut se retenir de le prendre dans ses bras et de l'embrasser en espérant de rester avec lui pour toujours...ce qui arriva!

*** Choix de réponses: ***

(A) Appuie sur cette lettre.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 99.

Équipe 3: LA MAISON HANTÉE

Avant la grille d'accompagnement

A Case 3

La maison hantée!!!

Karine est une jeune fille dont la grand-mère [est] /vient de mourrir/ et (ellen) elle lui a léguer sa maison, mais cette maison (esst au) est au fin fond des bois, elle est vieille et toute délabrée. Karine décide quitter ses parents pour aller vivre seule dans cette maison. Donc le soir (venue) venu elle décide de faire ses bagages et partir. Rendu (deavant) devant la maison elle se (demandee) demande si elle ne devrait pas retourner chez elle ou y entrer.

corrections

Case 3

- B [Partent-t-elles en motocyclette?]
/Retourne-t-elle chez elle/ 4
[Ou partent-t-elles en automobile?]
/Rentre-t-elle dans la maison/ 5

Case 3

- B Retourne-t-elle chez elle /, si oui pèse sur cette lettre/

A Case 3

...(léguer) légué
...Karine décide /de

texte

imprimé

(((Case numéro 3)))

La maison hantée!!!

Karine est une jeune fille dont la grand-mère vient de mourrir et elle lui a légué sa maison, mais cette maison est au fin fond des bois, elle est vieille et toute délabrée. Karine décide de quitter ses parents pour aller vivre seule dans cette maison. Donc le soir venu elle décide de faire ses bagages et partir. Rendu devant la maison elle se demande si elle ne devrait pas retourner chez elle ou y entrer.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Retourne-t-elle chez elle, si oui pèse sur cette lettre
(B) Pèse sur cette lettre si elle entre dans la maison
(C)

Si tu choisis (A) va à 4, (B) va à 5.

Après la grille d'accompagnement:

corrections

A Case 3

/Cette histoire se passait au seizième siècle à Paris./
Karine[est] /était/ une jeune fille /de seize ans, très
ambitieuse/ dont la grand-mère [vient] /venait/ de mourrir
et elle lui [a léguée]) /avait légué(e)/ sa maison, mais
[cette maison] /celle-ci/ [est] /était/ au fin fond des
bois, elle [est] /était/ vieille et toute délabrée. Karine
[décide] /a donc décidé/ de quitter ses parents /,/ pour
aller vivre seule dans cette maison. Donc le soir venu/,/
elle [décide] /a décidé/ de faire ses bagages et partir.
Rendu devant la maison elle se [demande] /demandait/ si elle
ne [devrait] /devait/ pas retourner chez elle ou y entrer.

Après la liste de vérifications:

texte définitif

<<< Case numéro 3 >>>

Cette histoire se passait au seizième siècle à Paris. Karine était une jeune fille de seize ans, très ambitieuse dont la grand-mère venait de mourrir et elle lui avait légué sa maison, mais celle-ci était au fin fond des bois, elle était vieille et toute délabrée. Karine a donc décidé de quitter ses parents, pour aller vivre seule dans cette maison. Donc le soir venu, elle a décidé de faire ses bagages et partir. Rendu devant la maison elle se demandait si elle ne devait pas retourner chez elle ou y entrer.

*** Choisir de réponses: ***

- (A) Retourne-t-elle chez elle, si oui pèse sur cette lettre
- (B) Pèse sur cette lettre, si elle entre dans la maison
- (C)

Si tu choisis (A) va à 4, (B) va à 5.

Annexe 15: Menu et sous-menu de "Héros"

Mise en route et écriture de texte.

1re étape:

Ecrire

Lire

Imprimer

Services

Quitter

pour déplacer, RETOUR choisit

2e étape:

Ecrire

Lire

Imprimer

Services

Quitter

Répertoire du disque. Il y a de la place pour 1 conte(s).

TEXTE.RAC

EMBARRAS.RAC

Retour pour ancien conte, F2: nouveau conte

3e étape:

Ecrire

Lire

Imprimer

Services

Quitter

Donner/changer le mot de passe

Comme auteur

Comme maitre

Retour au menu

change d'option, RETOUR choisit

EMBARRAS

4e étape:

Ecrire

Lire

Imprimer

Services

Quitter

Donner/changer le mot de passe

Mot de passe

Ecris ton mot de passe:

Inscris le mot de passe, RETOUR termine

EMBARRAS

5e étape:

Ecrire Lire Imprimer Services Quitter

Donner/changer le mot de passe
Comme auteur (Accepté)
Comme maitre
Retour au menu

change d'option, RETOUR choisit

EMBARRAS

6e étape:

Ecrire Lire Imprimer Services Quitter

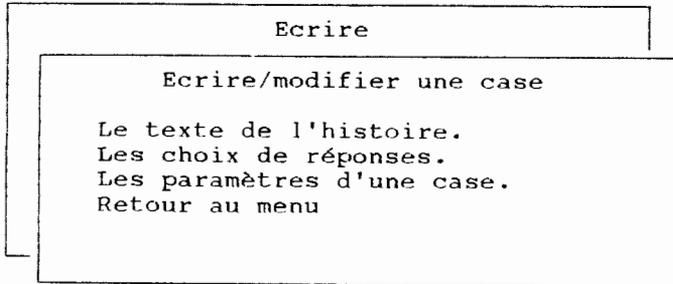
Ecrire
Texte d'une case
Les paramètres
Les objets
Vérifier le conte
Mot de passe
Retour au menu

change d'option, RETOUR choisit

EMBARRAS

7e étape:

Ecrire Lire Imprimer Services Quitter

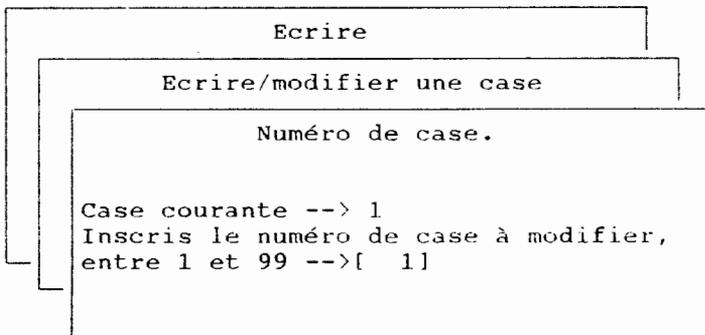


change d'option, RETOUR choisit

EMBARRAS

8e étape:

Ecrire Lire Imprimer Services Quitter



Numéro de case suivi de RETOUR ...

EMBARRAS

9e étape:

AUTEURS
BOURGAULT
BELLEFEUILLE
FRANCAIS 594
GROUPE: 01

Case 1 de EMBARRAS.RAC

Colonne 14 Ligne 4

F3 : Insère une ligne.
F4 : Enleve une ligne.
F5 : Efface tout.
F7 : Remet la ligne tout.
F10 : Termine.
INS : Insère des lettres.
Refaire INS pour arrêter.

10e étape: page d'écriture

Case 7 de EMBARRAS.RAC

Colonne 1 Ligne 1

F3 : Insère une ligne.
F4 : Enleve une ligne.
F5 : Efface tout.
F7 : Remet la ligne tout.
F10 : Termine.
INS : Insère des lettres.
Refaire INS pour arrêter.

Annexe 16: Jeux d'aventure

Équipe 1

Équipe 2

Équipe 3

ÉQUIPE 1:

PIÈGE

<<< Case numéro 1 >>>

PIRGE

Auteurs:

1989 Les Edition Polyno Inc.
Tous droits réservés

*** Choix de réponses: ***

- (A) Appuie sur cette lettre
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 30.

<<< Case numéro 2 >>>

Steeven était un garçon de seize ans, qui avait des problèmes familiaux. Par un matin comme tous les autres, Steeven se leva pour l'école. Sa mère, pour ne pas changer ses mauvaises habitudes, se mit à chiâler aussitôt.- Tu manges trop et tu me coûtes cher. Steeven n'en pouvais plus d'endurer la situation devenue trop cocace. Il part pour l'école. Il devait prendre une décision. Devrait-il?

*** Choix de réponses: ***

- (A) Aller en appartement.
- (B) Aller rester chez sa tante.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 3, (B) va à 4.

<<< Case numéro 3 >>>

C'est alors qu'à la sortie de l'école, il alla voir à l'hôtel de ville pour des appartements. Avec un peu de chance, il en trouva un du premier coup. C'était dans un quartier très pauvre. Les blocs étaient tous collés les uns sur les autres et lorsqu'il y avait un espace, il y avait des cordes à linges qui suspendaient de vieux vêtements. Dans les rues, des enfants maigres criaient sans cesse. Les marches du bloc étaient en ciment, elles étaient toutes endommagées par l'usure du temps. Après une semaine, tout était installé dans l'appartement, du moins se qu'il avait. Son compte de banque commençait à lui faire défaut. Il fallait qu'il trouve un moyen de faire de l'argent.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Il décide de vendre de la drogue.
- (B) Se trouve un emploi respectable.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 5, (B) va à 6.

<<< Case numéro 4 >>>

Maintenant, il était sur le seuil de l'entrée, lorsque sa tante vint l'aider à transporter ses valises. Après avoir défait ses valises, ils passèrent à table. Ils eurent une discussion vive. Une heure plus tard, ils passèrent au salon. Steeven se sentait très accaparé car il n'était guère habitué à la vie de famille. Plusieurs jours passèrent. Steeven se posait des questions sur sa tante car il ne la connaissait pas très bien. Il se demandait si sa place était vraiment là.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Il rentre dans la famille.
- (B) Reste dans son coin, renfermé sur lui même.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 11, (B) va à 12.

<<< Case numéro 5 >>>

Deux jours plus tard, il avait pris contact avec un vendeur de drogue. Il devait vendre de la "coke". Il avait cinq grammes, ce qui représente six cents dollars. Et il faisait trois cents dollars de bénéfice. Dans le quartier où il restait, c'était la place idéale pour vendre. Cela faisait déjà trois mois qu'il exerçait cet emploi. Il vivait sans difficultés et même tout arrivait très bien, jusqu'au jour...

*** Choix de réponses: ***

- (A) Il se fait arrêter par la police.
- (B) Il décide de retourner chez sa mère.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 7, (B) va à 8.

<<< Case numéro 6 >>>

Cela faisait une semaine qu'il cherchait un emploi. Il avait beau aller au Centre de main d'oeuvre du Canada tous les jours, il ne trouvait toujours rien. C'est par un beau matin où il alla une fois de plus au Centre de main d'oeuvre mais ce ne fût pas le même résultat. Il avait du travail dans un garage comme aide mécanicien. Il gagnerait quinze dollars de l'heure. Il décida de lâcher l'école pour de bonnes raisons!

*** Choix de réponses: ***

- (A) Fin
- (B) Pèse sur cette lettre si tu veux recommencer
- (C)

Si tu choisis (A) va à 27, (B) va à 1.

<<< Case numéro 7 >>>

Aujourd'hui Steeven se réveilla très tôt. Il était tout en sueur. C'était une journée pluvieuse, le ciel était gris. Un coup de tonnerre se fit entendre. Steeven eu un mauvais présentiment. Il eu un frisson dans le dos. Il fit comme s'il n'y avait rien. Il alla préparer sa marchandise pour commencer la journée. Il était prêt, il descendait les marches de l'immeuble lorsqu'il vit un auto de police. Il ne se posa pas de questions et réagit immédiatement. Steeven se précipita vers le haut de l'immeuble pour sortir sur le toit. Un coup rendu, il y avait un policier, qui était à sa poursuite.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Suite
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 28.

<<< Case numéro 8 >>>

C'est alors qu'après une longue réflexion, il n'était pas très fier de lui. Il se rendit compte qu'il s'était placé dans une mauvaise situation et il décida de retourner chez sa mère et il n'eût pas de problème. Sa mère était très fière de l'accueillir car elle s'était rendu compte qu'elle n'avait pas été correcte et qu'elle désirait se reprendre.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Steeven continu d'aller à l'école.
- (B) Steeven ne reprend pas l'école.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 15, (B) va à 24.

<<< Case numéro 9 >>>

C'est après peu de temps que Steeven se retrouva dans les mains de la justice mineure. Il allait sûrement être placé dans un établissement spécial. Mais où? C'est alors qu'ils décidèrent de placer Steeven dans une maison de jeunes délinquants (l'étape). Steeven, très timide de nature, trouva l'interrogatoire très difficile. Maintenant il était cinq heures de l'après-midi, il était à l'établissement destiné. Un éducateur alla l'accueillir. Steeven n'arrêtait pas de dire qu'il n'avait pas eu le choix. Steeven avait été condamné à deux ans de garde fermée (ce qui veut dire pas de visite, pas de sortie). Il a passé six mois de peines et de misères.

*** Choix de réponses: ***

(A) Suite.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 29.

<<< Case numéro 10 >>>

Heureusement, avec beaucoup de chances, il réussit à faire entendre raison à la justice. Il écope seulement d'un mois de travaux communautaires dans un centre de désintoxications pour mineur. Il devait faire le ménage. Après il fût placé dans un foyer d'accueil, jusqu'à ses dix-huit ans. Tout c'était bien arranger.

*** Choix de réponses: ***

(A) Fin

(B) Veus-tu recommencer. Pèse sur cette lettre.

(C)

Si tu choisis (A) va à 27, (B) va à 1.

<<< Case numéro 11 >>>

Pendant deux mois, Steeven pensait à la façon qu'agissait sa tante et si cela valait vraiment la peine et si cela lui apporterait quelque chose de positif, car sa tante, consommait beaucoup de drogues et ses enfants étaient semblables à sa tante. Cela le rendait très inquiet.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Steeven retourne chez sa mère.
- (B) Steeven va en appartement.
- (C) Steeven décide de rester chez sa tante.

Si tu choisis (A) va à 13, (B) va à 3, (C) va à 14.

<<< Case numéro 12 >>>

Maintenant Steeven ne se sentait pas à l'aise, depuis qu'il était emménager chez sa tante. Chaque jours lui semblait un cauchemar interminable et cela le rendait dépressif. Il n'osait pas changer le poste de télévision lorsque bon lui semblait, il ne mangeait pas à sa faim de peur de déplaire et son cousin très bruyant, l'empêchait de dormir. Il commençait à se demander si il y aurait quelqu'un qui voudrait bien de lui sans en abuser.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Se réconcilie avec sa mère.
- (B) Décide d'aller en appartement.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 13, (B) va à 3.

<<< Case numéro 13 >>>

C'est alors, qu'après un long moment de réflexion, Steeven décide d'aller s'expliquer avec sa mère car après tout, il l'aimait beaucoup. Sa mère, était très heureuse de voir que Steeven revenait car il lui manquait beaucoup. Se fût un très bon moment pour eux et Steeven se sentit enfin compris. Il revenait habiter avec sa mère.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Fin
- (B) Veus-tu recommencer. Pèse sur cette lettre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 27, (B) va à 1.

<<< Case numéro 14 >>>

Enfin, Steeven annonça à sa tante, qu'il se plaisait et aimerait rester plus longtemps. Sa tante, très heureuse de la décision de son neveu, décida de faire un gros "Party" en son honneur. Elle invita toutes sortes de jeunes gens. La drogue et l'alcool était le maître de la situation. Steeven avait consommé beaucoup, il n'était plus très conscient de ce qu'il fa Le lendemain, Steeven avait la queule de bois. Mais il fallait qu'il aille à l'école pour ses tests de fins d'années. Sa tante, lui proposa de prendre un acide pour avoir de meilleur notes car elle lui disait que ça rendait la mémoire facile mais Steeven refusa.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Sa tante, décide de le forcer à en prendre un.
- (B) Sa tante respecte son choix.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 16, (B) va à 17.

<<< Case numéro 15 >>>

Steeven alla s'expliquer avec le directeur de l'école et lui fit comprendre dans quelle situation il était. Le directeur, très fier de sa décision, décida de réintégrer Steeven à tous ses cours. Steeven étudia beaucoup pour rattrapper son retard et eût son diplôme.

*** Choix de réponses: ***

(A) FIN.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 27.

<<< Case numéro 16 >>>

C'est alors que sa tante décida de mettre un acide dans le déjeuner de Steeven malgré lui, car elle voulait qu'il ait de meilleures notes. Steeven prit son lunch et ingurgita l'acide. Après une heure Steeven prit son autobus et quelque temps après il se senti devenir bizarre. Il était maintenant dans la salle où il ferait le premier test, une grande colère s'empara de lui. Le professeur qui surveillait le test lui adressa la parole. Steeven se leva et le frappa avec le dossier de sa chaise, le professeur s'évanouï. Les élèves commençaient à paniquer lorsque le chef de la classe se leva pour le calmer.

*** Choix de réponses: ***

(A) Il devient plus violent

(B) Il se calme

(C)

Si tu choisis (A) va à 18, (B) va à 19.

<<< Case numéro 17 >>>

Steeven était très fier de voir que sa tante respectait ses décisions. Il alla faire ses tests et eût de très bons résultats. Il eût son diplôme.

*** Choix de réponses: ***

- (A) fin
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 27.

<<< Case numéro 18 >>>

C'est alors que Steeven devenu encore plus violent. Le garçon essaya de l'asseoir, Steeven saisit son compas et lui transperça le coeur . A ce moment même, deux gardiens de la sécurité entrèrent et le saisit. Steeven, quelque temps après, se réveilla à l'hôpital avec une camisole de force et de graves blessures. Que s'était-il passé? Les policiers venus l'informer peu de temps après qu'il serait placé dans un centre d'accueil fermé pour dix ans. Mais Steeven ne sût jamais pourquoi il avait agi de cette façon.

*** Choix de réponses: ***

- (A) FIN
- (B) désire tu recommencer pèse sur la lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 27, (B) va à 1.

<<< Case numéro 19 >>>

Steeven se sentit faiblir. Cependant, il fut ammené chez le directeur. T
Tout s'arrangea très bien. Il eût son diplôme malgré tout car se fût
comprenable.

*** Choix de réponses: ***

- (A) fin
- (B) désirer tu recommencer pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 27, (B) va à 1.

<<< Case numéro 24 >>>

Après quelques temps, Steeven décida de prendre une année pour réfléchir à
sa situation avant de retourner à ses études. Il se trouva un travail dans
un magasin de vêtements pour hommes et avec ses économies, il réussit à se
payer une voiture. Il était fier de lui et sa mère aussi.

*** Choix de réponses: ***

- (A) FIN.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 27.

<<< Case numéro 27 >>>

FIN

*** Choix de réponses: ***

(A) Si tu désires recommencer, pèse sur cette lettre.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 1.

<<< Case numéro 28 >>>

C'est alors qu'il décida de sauter, sans hésitation sur le toit de l'autre immeuble qui n'était pas très loin. Mais, malheureusement les policiers étaient très rusés. Ils avaient pris leurs précautions en plaçant un autre policier sur l'immeuble que Steeven espérait pouvoir s'échapper. Steeven était maintenant sans issues. Le policier le saisit et lui lu ses droits et l'apporta au poste. Qu'allait-il arriver de lui? Réussira t-il à s'en sortir?

*** Choix de réponses: ***

(A) Steeven s'en va dans une maison de correction pour jeunes délinquants.

(B) Steeven devra faire des travaux communautaires.

(C)

Si tu choisis (A) va à 9, (B) va à 10.

<<< Case numéro 29 >>>

Après les six mois, il demanda à être rejuger. Comme sa demande fût refusée, il mit fin à ses jours.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Fin.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 1.

<<< Case numéro 30 >>>

Directives:

Cette histoire vous raconte la délinquance d'un jeune garçon nommé Steeven. Vous aurez à découvrir chaque évènement qu'il devra surmonter.

Si tu veux découvrir ce qu'il entreprendra, tu as le choix de peser sur les lettres "A" ou "B" pour commencer ton aventure. Bonne lecture!!!

*** Choix de réponses: ***

- (A) Pèse sur cette lettre pour commencer l'histoire.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 2.

Liste de toutes les références pour:

Numéro de case	Combat ou fuite		Suite du conte		
Case no. 1	Pas de combat	Pas de fuite	30	...	...
Case no. 2	Pas de combat	Pas de fuite	3	4	...
Case no. 3	Pas de combat	Pas de fuite	5	6	...
Case no. 4	Pas de combat	Pas de fuite	11	12	...
Case no. 5	Pas de combat	Pas de fuite	7	8	...
Case no. 6	Pas de combat	Pas de fuite	27	1	...
Case no. 7	Pas de combat	Pas de fuite	28	...	...
Case no. 8	Pas de combat	Pas de fuite	15	24	...
Case no. 9	Pas de combat	Pas de fuite	29	...	...
Case no. 10	Pas de combat	Pas de fuite	27	1	...
Case no. 11	Pas de combat	Pas de fuite	13	3	14
Case no. 12	Pas de combat	Pas de fuite	13	3	...
Case no. 13	Pas de combat	Pas de fuite	27	1	...
Case no. 14	Pas de combat	Pas de fuite	16	17	...
Case no. 15	Pas de combat	Pas de fuite	27	...	...
Case no. 16	Pas de combat	Pas de fuite	18	19	...
Case no. 17	Pas de combat	Pas de fuite	27	...	...
Case no. 18	Pas de combat	Pas de fuite	27	1	...
Case no. 19	Pas de combat	Pas de fuite	27	1	...
Case no. 21	Pas de combat	Pas de fuite	...	...	...
Case no. 24	Pas de combat	Pas de fuite	27	...	...
Case no. 27	Pas de combat	Pas de fuite	1	...	...
Case no. 28	Pas de combat	Pas de fuite	9	10	...
Case no. 29	Pas de combat	Pas de fuite	1	...	...
Case no. 30	Pas de combat	Pas de fuite	2	...	...

ÉQUIPE 2:

BLEU ET NOIR

<<< Case numéro 1 >>>

AUTEURS

FRANCAIS 594
GROUPE: 01

*** Choix de réponses: ***

- (A) Appuie sur cette lettre pour poursuivre.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 30.

<<< Case numéro 4 >>>

Cette histoire est celle de Vincenzo Terranova. Aventurier d'expérience agé de 35 ans habitant dans l'état du Colorado plus précisément dans la ville Colorado Springs. Il est d'un grand courage mais pas à tout épreuve. C'est par une belle journée ensoleillée qu'il se promena dans une banlieue de sa ville natale. Soudain il entendit un cri de désespoir!

*** Choix de réponses: ***

- (A) S'il se sauve à grand pas appuie sur cette lettre.
- (B) S'il cherche l'origine de se cri appuie sur cette lettre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 6, (B) va à 5.

<<< Case numéro 5 >>>

Il fait demi-tour sur lui-même et se dirige vers un pont à moitié en ruine. Il entreprend de traverser le pont mais soudainement tout s'écroule sous ses pieds... Va-t-il s'écrouler avec le pont?

*** Choix de réponses: ***

- (A) S'il s'écroule appuie sur cette lettre .
- (B) S'il s'en sort appuie sur cette lettre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 7, (B) va à 8.

<<< Case numéro 6 >>>

Rendu non loin de l'endroit calme brisé par un cri, il se sentit plein de remords. Il décide de rebrousser chemin et chercher la provenance du cri mystérieux.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Appuie sur cette lettre pour continuer l'histoire.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 5.

<<< Case numéro 7 >>>

Il tombe au fond de la rivière, se cogne la tête sur le coin d'un rocher, et par le courant de l'eau, il est entraîné sur la rive et reprend conscience. Il se relève...

*** Choix de réponses: ***

(A) Appuie sur cette lettre.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 9.

<<< Case numéro 8 >>>

En tombant il réussit à s'agripper aux restes du pont. Il remonte sur la terre ferme, prend son souffle et poursuit sa recherche.

*** Choix de réponses: ***

(A) appuie sur cette lettre pour continuer l'histoire.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 9.

<<< Case numéro 9 >>>

Il tourne sur lui-même et part dans la direction voulue. A l'intersection de deux rues il aperçoit au loin deux silhouettes.
Il se dirige vers elles pour en connaître la nature.
C'est une jolie femme et une jeune enfant toute affollées...

*** Choix de réponses: ***

- (A) Appuie sur cette lettre pour en savoir plus long.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 10.

<<< Case numéro 10 >>>

- Je me présente, Vincenzo Terranova, je suis aventurier et je ne vous veux pas de mal. Est-ce vous qui avez crié tout à l'heure?

- Oui car j'ai aperçue l'escalier de l'auberge bouger seule.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si tu crois qu'elle est folle appuie sur cette lettre.
- (B) Si non appuie sur cette pour poursuivre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 11, (B) va à 12.

<<< Case numéro 11 >>>

Elle n'est pas folle c'est juste une idée que tu te fais.
Il ne faut pas faire de préjugés sur une personne à la première
impression. Tu n'as aucune idée de se qui lui est arrivée.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Appuie sur cette lettre pour poursuivre l'histoire.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 12.

<<< Case numéro 12 >>>

Pour l'encourager il lui dit que ce qu'elle a vue était probablement une
illusion, puisqu'elle est fatiguée. Elle, vexée que Vincenzo ne veu pas la
croire, décide de partir.

-Pourrais-je vous raccompagner? lui dit-il.

-Non je préfère entrer seule avec mon enfant.

Elle se retourne pour appeller sa fille et voyant le chemin désert elle
fut prise de panique. Que fera-t-elle?

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si elle demande l'aide de Vincenzo appuie sur cette lettre.
- (B) Si elle décide de rechercher sa fille seule appuie sur cette lettre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 13, (B) va à 14.

<<< Case numéro 13 >>>

-Véronica, Véronica...où es-tu ?
-Je crois après réflexion que vous avez raison et que ce village est vraiment mystérieux.
-Plutôt d'émettre vos opinions sur ce village qui a enlevé ma fille, aidez-moi à la retrouver.
-Voyons ce n'est quand même pas un village qui a enlevé votre fille. N'avez-vous pas vue quelqu'un d'autre avant moi?
-Aidez-moi donc!

*** Choix de réponses: ***

- (A) S'il aide Susan appuie sur cette lettre.
- (B) S'il n'aide pas Susan appuie sur cette lettre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 15, (B) va à 16.

<<< Case numéro 14 >>>

-Quittez ce village c'est vous qui perturbez notre tranquillité.
-Elle a tout simplement dû s'éloigner un peu, ne vous inquiétez pas même si se n'est pas avec votre consentement je vais la retrouver.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Il l'aide quand même alors appuie sur cette lettre
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 15.

<<< Case numéro 15 >>>

Ils décidèrent de partir chacun de leur côté et de se retrouver au point de départ dès qu'il y aura du nouveau dans leur recherche.
Ils cherchèrent pendant de longues heures pour enfin la retrouver toute affollée devant une vieille maison qui semble sortir des pires cauchemars.
Est-elle vraiment hantée ou est-ce une illusion?

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si la maison est hantée appuie sur cette lettre.
- (B) Si elle ne l'est pas appuie sur cette lettre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 17, (B) va à 99.

<<< Case numéro 16 >>>

Notre cher Vincenzo Terranova habituellement si serviable décide de laisser Susan et sa fille Véronica, et de partir au loin pour une autre aventure plus alléchante. Désires-tu revenir en arrière pour la possibilité de faire d'autres choix?

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si oui appuie sur cette lettre.
- (B) Si non appuie sur cette lettre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 4, (B) va à 99.

<<< Case numéro 17 >>>

Tout d'un coup une force irrésistible les entraînent dans la maison dans laquelle ils voient des draps blancs se promener dans tout les sens provenant de toute les directions. Les portes refermées sur elles-mêmes ils sont devenus les prisonniers de ce théâtre d'horreur.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si ils meurent de peur appuie sur cette lettre.
- (B) Si ils survivent appuie sur cette lettre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 99, (B) va à 18.

<<< Case numéro 18 >>>

Envahi par la peur, ils explorent chaque pièces de la maison pour trouver une vie humaine à fin de comprendre ce qui se passe.

-Cela doit être quelqu'un qui essaie de nous faire peur pour que l'on quitte ce village, dit Vincenzo.

-En êtes-vous certain?

-Maman, maman j'ai peur, je veux partir d'ici!

Susan rassure sa fille à côté d'un grand mur de briques quand celui-ci se tourna sur lui-même.

Est-ce les fantômes qui viennent chercher Susan et Véronica ou est-ce qu'elles viennent de trouver un passage pour la liberté?

*** Choix de réponses: ***

- (A) Elles sont capturés, appuie sur cette lettre.
- (B) Elles sont en liberté, appuie sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 19, (B) va à 20.

<<< Case numéro 19 >>>

De l'autre côté du mur elles entendent des voix graves et elles essaient avec peine d'appeler Vincenzo. Lui de son côté, il n'avait rien vu de ce qui c'était passé et cherche où elles sont parties.
Susan et Véronica marchent dans la grande pièce lugubre, sombre, encombrée et sale. On aurait dit que cette pièce était abandonnée depuis des siècles. Elles aperçoivent un spectre qui se dirige vers elles et essaie d'ent en communication. Cette apparition va-t-elle avoir de bonnes ou de mauvaises i

*** Choix de réponses: ***

- (A) De bonnes influences, appuie sur cette lettre.
- (B) De mauvaises influences, appuie sur cette lettre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 21, (B) va à 22.

<<< Case numéro 20 >>>

Elles voient un long couloir et y pénètrent avec plus ou moins de craintes ne sachant se qui leur arriveront. Plus elles avancent un petit jet de leur apparaît de plus en plus grand et de plus en plus clair.
Pendant ce temps Vincenzo découvre à son tour un petit passage pour la liberté dans une calvette envahie d'eau et de rats.
Vont-ils se retrouver?

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si oui appuie sur cette lettre.
- (B) Si non appuie sur cette lettre.
- (C)

Si tu choisis (A) va à 23, (B) va à 99.

<<< Case numéro 21 >>>

Ce spectre est un bon mais Susan ne sent doute pas, elle s'affolle. Véronica prise de courage parle avec ce fantôme qui lui dit:
-Je ne vous veux pas de mal, je veux vous aider à vous en sortir, vous n'avez qu'à prendre le petit couloir qui se trouve derrière la porte à côté de vous. Et le spectre disparu.

*** Choix de réponses: ***

(A) Appuie sur cette lettre.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 23.

<<< Case numéro 22 >>>

Une voix est entendue par la femme et l'enfant, une voix menaçante et pleine de reproche, qui leur dit: -De quel droit venez-vous interrompre mon sommeil? Vous avez osé pénétrer dans mon domaine vous devrez payer cet affront! Vincenzo arrive et se place devant le spectre et brandit une croix d'or qui brillait de mille feux...

-Arrière Satan, je suis venu les délivrer! Disparais à tout jamais de notre regard!

Le fantôme dans un dernier cri de douleur disparu.

*** Choix de réponses: ***

(A) Appuie sur cette lettre pour poursuivre.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 24.

<<< Case numéro 23 >>>

Susan voit la lumière du jour, qui se dirige vers elle. Elle est heureuse ainsi que sa fille mais Vincenzo n'est toujours pas là. Susan eu envie de partir sans lui mais elle ne peut se résigner à l'abandonner. Elle se tourne pour regarder la vieille maison en pensant qu'elle n'a pas du tout le goût d'y pénétrer encore une fois pour sauver un homme inconnu. A sa grande surprise elle vit Vincenzo sortir d'un trou d'égout. Malgré sa puanteur, elle ne peut se retenir de le prendre dans ses bras et de l'embrasser en espérant de rester avec lui pour toujours...ce qui arriva!

*** Choix de réponses: ***

- (A) Appuie sur cette lettre.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 99.

<<< Case numéro 24 >>>

Vincenzo ouvrit une porte et découvrit un passage. Ils y entrèrent tous les trois et aboutirent sous la merveilleuse lumière du jour. Ils sont libérés, ils sont heureux. Vincenzo prit Véronica sur ses épaules tandis qu'il tient Susan, son nouvel amour par la main.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Appuie sur cette lettre.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 99.

<<< Case numéro 30 >>>

BLEU ET NOIR

*** Choix de réponses: ***

(A) Appuie sur cette lettre pour les directives.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 31.

<<< Case numéro 31 >>>

Ce livre ne se lit pas comme les autres livres:

c'est toi qui fait progresser l'histoire en

faisant un choix.

Si tu n'as pas de choix à effectuer, tu suis les

indications données.

*** Choix de réponses: ***

(A) Appuie sur cette lettre pour commencer l'histoire.

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 4.

<<< Case numéro 99 >>>

Cette histoire est terminée
nous espérons que tu as eu
de bon moment avec nous!

*** Choix de réponses: ***

(A)

(B)

(C)

Liste de toutes les références pour:

Numéro de case	Combat ou fuite		Suite du conte		
Case no. 1	Pas de combat	Pas de fuite	30	...	...
Case no. 2	Combat	Fuite permise	8224	8224	8224
Case no. 3	Pas de combat	Pas de fuite	...	...	...
Case no. 4	Pas de combat	Pas de fuite	6	5	...
Case no. 5	Pas de combat	Pas de fuite	7	8	...
Case no. 6	Pas de combat	Pas de fuite	5	...	...
Case no. 7	Pas de combat	Pas de fuite	9	...	...
Case no. 8	Pas de combat	Pas de fuite	9	...	...
Case no. 9	Pas de combat	Pas de fuite	10	...	...
Case no. 10	Pas de combat	Pas de fuite	11	12	...
Case no. 11	Pas de combat	Pas de fuite	12	...	...
Case no. 12	Pas de combat	Pas de fuite	13	14	...
Case no. 13	Pas de combat	Pas de fuite	15	16	...
Case no. 14	Pas de combat	Pas de fuite	15	...	...
Case no. 15	Pas de combat	Pas de fuite	17	99	...
Case no. 16	Pas de combat	Pas de fuite	4	99	...
Case no. 17	Pas de combat	Pas de fuite	99	18	...
Case no. 18	Pas de combat	Pas de fuite	19	20	...
Case no. 19	Pas de combat	Pas de fuite	21	22	...
Case no. 20	Pas de combat	Pas de fuite	23	99	...
Case no. 21	Pas de combat	Pas de fuite	23	...	...
Case no. 22	Pas de combat	Pas de fuite	24	...	...
Case no. 23	Pas de combat	Pas de fuite	99	...	...
Case no. 24	Pas de combat	Pas de fuite	99	...	...
Case no. 30	Pas de combat	Pas de fuite	31	...	...
Case no. 31	Pas de combat	Pas de fuite	4	...	...
Case no. 99	Pas de combat	Pas de fuite	...	...	...

ÉQUIPE 3:

LA MAISON HANTÉE

<<< Case numéro 1 >>>

La maison hantée
par

89-05-01
Amos, Québec

*** Choix de réponses: ***

- (A) Va à la page suivante.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 2, (B) va à 0.

<<< Case numéro 2 >>>

Directives:

Cette histoire est une histoire spéciale,
elle ne se lit pas comme les autres.

C'est toi qui décide qu'est-ce qui va arriver à
notre jeune fille.

Pour se faire, tu devras peser sur "A" ou "B"
selon ton désir du déroulement de l'histoire.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Va à la page suivante.
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 3.

<<< Case numéro 3 >>>

Cette histoire se passait au seizième siècle à Paris. Karine était une jeune fille de seize ans, très ambitieuse dont la grand-mère venait de mourrir et elle lui avait légué sa maison, mais celle-ci était au fin fond des bois, elle était vieille et toute délabrée. Karine a donc décidé de quitter ses parents, pour aller vivre seule dans cette maison. Donc le soir venu, elle a décidé de faire ses bagages et partir. Rendu devant la maison elle se demandait si elle ne devait pas retourner chez elle ou y entrer.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Retourne-t-elle chez elle, si oui pèse sur cette lettre
- (B) Pèse sur cette lettre, si elle entre dans la maison
- (C)

Si tu choisis (A) va à 4, (B) va à 5.

<<< Case numéro 4 >>>

Donc, elle est retournée chez elle, et elle était bien fière de son choix car de toute façon cette maison n'était pas du tout de son goût.

FIN!!!

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si tu veux recommencer l'histoire pèse sur cette lettre
- (B) Si tu veux que l'histoire soit fini pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 1, (B) va à 25.

<<< Case numéro 5 >>>

Alors, elle a ouvert la porte qui grinçait et elle a regardé partout. Cette maison lui donnait un drôle de sentiment, comme si sa grand-mère y était encore. Soudain elle a entendu une porte se fermer subitement en haut de l'escalier.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si elle monte à la course pour voir qui est là, pèse sur cette lettre
- (B) Si elle ressort plus vite qu'elle y est entrée, pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 6, (B) va à 4.

<<< Case numéro 6 >>>

En montant à la course, une marche de l'escalier a défoncé.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si elle réussit à se tenir, pèse sur cette lettre
- (B) Si elle tombe dans la cave, pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 7, (B) va à 8.

<<< Case numéro 7 >>>

Heureusement elle a réussi à attraper la rampe. Le front rempli de sueur, elle a continué à monter. Rendu en haut de l'escalier, il y avait un couloir lugubre et sombre rempli de portes fermées. Elle a décidé de toutes les ouvrir. Avant d'ouvrir la dernière porte, un autre gros bruit est survenu de l'autre extrémité du couloir.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si elle ouvre la dernière porte pèse sur cette lettre
- (B) Si elle va voir d'où venait le bruit, pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 9, (B) va à 10.

<<< Case numéro 8 >>>

Malgré tous ses efforts pour se retenir, elle est tombée sur quelque chose, qui, au touché ressemblait à du bois. En se relevant elle s'est aperçu qu'elle était tombée sur un paquet d'os. Tout en criant elle s'est dépêchée de remonter. Elle est repassée par l'escalier d'où elle était tombée mais cette fois-ci en étant plus prudente. Rendu en haut de l'escalier un autre gros bruit est survenu de l'autre extrémité du couloir.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si elle ouvre la dernière porte pèse sur cette lettre
- (B) Si elle va voir d'où venait le bruit pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 9, (B) va à 10.

<<< Case numéro 9 >>>

Elle a ouvert la dernière porte.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si elle découvre rien, pèse sur cette lettre
- (B) Si elle découvre le fantôme de sa grand-mère, pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 11, (B) va à 12.

<<< Case numéro 10 >>>

Rendu là, elle a ouvert cette porte, ou elle a découvert un vieux magnétophone sur une table, il y avait une cassette à l'intérieur. Elle a donc écouté le contenu de la cassette et la voix de sa grand-mère lui disait: descend dans la cave ou il y a une grosse croix blanche ou va-t-en vite.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si elle descend, pèse sur cette lettre
- (B) Si elle s'en vite chez elle, pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 13, (B) va à 4.

<<< Case numéro 11 >>>

Elle a décidé d'aller à l'autre bout du couloir ou elle avait entendu le bruit. En arrivant près de l'escalier, la vieille horloge grand-père s'est mit à sonner. Karine a sursauté puisqu'elle était déjà nerveuse d'avance.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si elle décide qu'elle en a assez vu, pèse sur cette lettre
- (B) Si elle continu sa course au fantôme, pèse cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 4, (B) va à 14.

<<< Case numéro 12 >>>

Quand elle a aperçu le fantôme de sa grand-mère qui se berçait, elle qui n'était pas trop brave d'avance a décidé de se sauver en courant.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Elle s'en retourne chez elle, pèse sur cette lettre
- (B)
- (C)

Si tu choisis (A) va à 4.

<<< Case numéro 13 >>>

Rendu dans la cave, elle a cherché la croix blanche et elle l'a trouvé, après avoir fouillé quelques pièces. Aussitôt elle s'est mit à creuser avec la vieille pelle qui était déposée juste à coté. Tout d'un coup elle a apperçu: un coffre rempli d'or ou une statuette qui lui ressembloit semblait étrangement.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si elle trouve un coffre rempli d'or, pèse sur cette lettre
- (B) Et si c'est la statuette, pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisiss (A) va à 15, (B) va à 16.

<<< Case numéro 14 >>>

Elle a donc été voir dans la cave pour essayer déclaircir tous ces mystères. Après quelques pas fait dans cette cave sombre, elle s'est appuyé contre le mur, pour pouvoir penser ou elle devrait aller, le mur s'est ouvert aussitôt. Toute surprise elle se demandait si elle ne serait pas mieux de s'en retourner chez elle ou d'entrer dans le passage secret.

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si elle s'en retourne chez elle, pèse sur cette lettre
- (B) Si elle décide d'entrer dans le passage, pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisiss (A) va à 4, (B) va à 17.

<<< Case numéro 15 >>>

Toute heureuse d'avoir trouvé toute cette or, elle a décidé de s'en retourner tout de suite chez elle pour montrer ça découverte à ses parents.

FIN

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si tu veux recommencer l'histoire, pèse sur cette lettre
- (B) Si tu veux que l'histoire finisse, pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 1, (B) va à 25.

<<< Case numéro 16 >>>

Elle a donc prit la statuette dans sa main droite pour la regarder et celle-ci est devenue subitement très chaude donc Karine a voulu la lâcher mais sa main était collée après, la statuette devenait de plus en plus chaude et Karine criait de plus en plus fort. Tout d'un coup, Karine s'est transformé en statue et elle est tombé dans le trou et comme par magie le trou s'est rempli aussitôt.

Donc personne ne sut ce qui était arrivé à Karine.

FIN!!!

*** Choix de réponses: ***

- (A) Si tu veux recommencer cette histoire, pèse sur cette lettre
- (B) Si tu veux que l'histoire se finisse ainsi, pèse sur cette lettre
- (C)

Si tu choisis (A) va à 1, (B) va à 25.

<<< Case numéro 17 >>>

Elle a donc prit le passage étroit et très noir. Après quelques minutes de marche, elle a aperçu de la lumière, elle a courru tout en espérant que ce soit la lumière du jour et heureusement c'était le cas.

*** Choix de réponses: ***

(A) Elle s'en retourne chez elle, pèse sur cette lettre

(B)

(C)

Si tu choisis (A) va à 4.

<<< Case numéro 25 >>>

Nous espérons que vous avez eu beaucoup de plaisir à lire ce conte que nous avons écrit spécialement pour vous et que vous avez vraiment aimé le contenu.

!!! FIN...FIN...FIN !!!

*** Choix de réponses: ***

(A)

(B)

(C)

Liste de toutes les références pour:

Numéro de case	Combat ou fuite		Suite du conte		
Case no. 1	Pas de combat	Pas de fuite	2	...	2
Case no. 2	Pas de combat	Pas de fuite	3	...	...
Case no. 3	Pas de combat	Pas de fuite	4	5	...
Case no. 4	Pas de combat	Pas de fuite	1	25	...
Case no. 5	Pas de combat	Pas de fuite	6	4	...
Case no. 6	Pas de combat	Pas de fuite	7	8	...
Case no. 7	Pas de combat	Pas de fuite	9	10	...
Case no. 8	Pas de combat	Pas de fuite	9	10	...
Case no. 9	Pas de combat	Pas de fuite	11	12	...
Case no. 10	Pas de combat	Pas de fuite	13	4	...
Case no. 11	Pas de combat	Pas de fuite	4	14	...
Case no. 12	Pas de combat	Pas de fuite	4	...	...
Case no. 13	Pas de combat	Pas de fuite	15	16	...
Case no. 14	Pas de combat	Pas de fuite	4	17	...
Case no. 15	Pas de combat	Pas de fuite	1	25	...
Case no. 16	Pas de combat	Pas de fuite	1	25	...
Case no. 17	Pas de combat	Pas de fuite	4	...	...
Case no. 18	Pas de combat	Pas de fuite	...	...	...
Case no. 25	Pas de combat	Pas de fuite	...	...	...

Annexe 17: Équipe 2, structuration et progression du texte

Séance 1: planification sur papier

Case 1 page de présentation
case 2 titre
case 3 Directives
Case 4 situation initiale

Séance 2: planification sur papier

Case 1^o page de présentation
case 2^o titre
case 3^o Directives
Case 4^o situation initiale
si se sauve à grand : Case 6
si cherche l'origine de ce cri : case 5
case 5^o pont qui tombe, si oui : 7
si non : 8
case 6^o il revient sur ces pas, case 5
case 7^o

Ensemble de la planification sur papier

Case 2° page de présentation (Va à 30)

Case 30° titre (Va à 31)

Case 31° Directives (Va à 4)

Case 4° situation initiale

si il se sauve à grand ° Case 6

si il cherche l'origine de ce crime ° case 5

Case 5° pont qui tombe, si oui ° 7
si non ° 8

Case 6° il revient sur ces pas, case 5

- Case 7° il tombe et se relève ° 9

Case 8° réussi à s'en sortir Va à 9

Case 9° rencontre avec la fille et la femme
pour connaître la cause ° 10

Case 10° l'escalier qui bouge si tu croi qu'elle table
oui ° 11
Non ° 12

Case 11° elle n'est pas table.

[Case 12° disparitions de Veronica si elle demande l'aide de Vincenzo ~~elle~~ ° 13

Case 13° aide de Vincenzo si Non ° 14
l'aidera-t-il ° 15
si non ° 16

Case 14° Vincenzo l'aide quand même ° 15

Case 15 \circ partent chercher Venoniqua et la retrouvent
devant une drôle de maison.
est elle hantée oui = 17
sinon = 99

Case 16 \circ Vincenzo repart.
Vaut-il reprendre l'histoire
si oui \circ 1
si non \circ 99

Case 17 \circ Rentre dans la maison et voit des
Fantômes partout que feront-ils
ils meurent ~~par~~ \circ 99
ils vivent ~~et~~ \circ 18

Case 18 \circ Disparition de Susan et Veronica
Si c'est les Fantômes \circ 19
passage vers la liberté \circ 20

Case 19 \circ apparition du spectre
bonne ou mauvaise
influence
bonne \circ 21
mauvaise \circ 22

Case 20 \circ Susan et Veronica trouvent une sortie si retrouvent-t-ils
Vinzensa ~~aussi~~ aussi.
oui \circ 23
Non \circ 99

Case 21 \circ Le Fantôme leur indique la sortie. Va à 25.

22^o Mechant Fantôme menace Veronica et Susan
 Vincenzo vient les délivrer Pour poursuivre 324

23^o se retrouve Va à qq

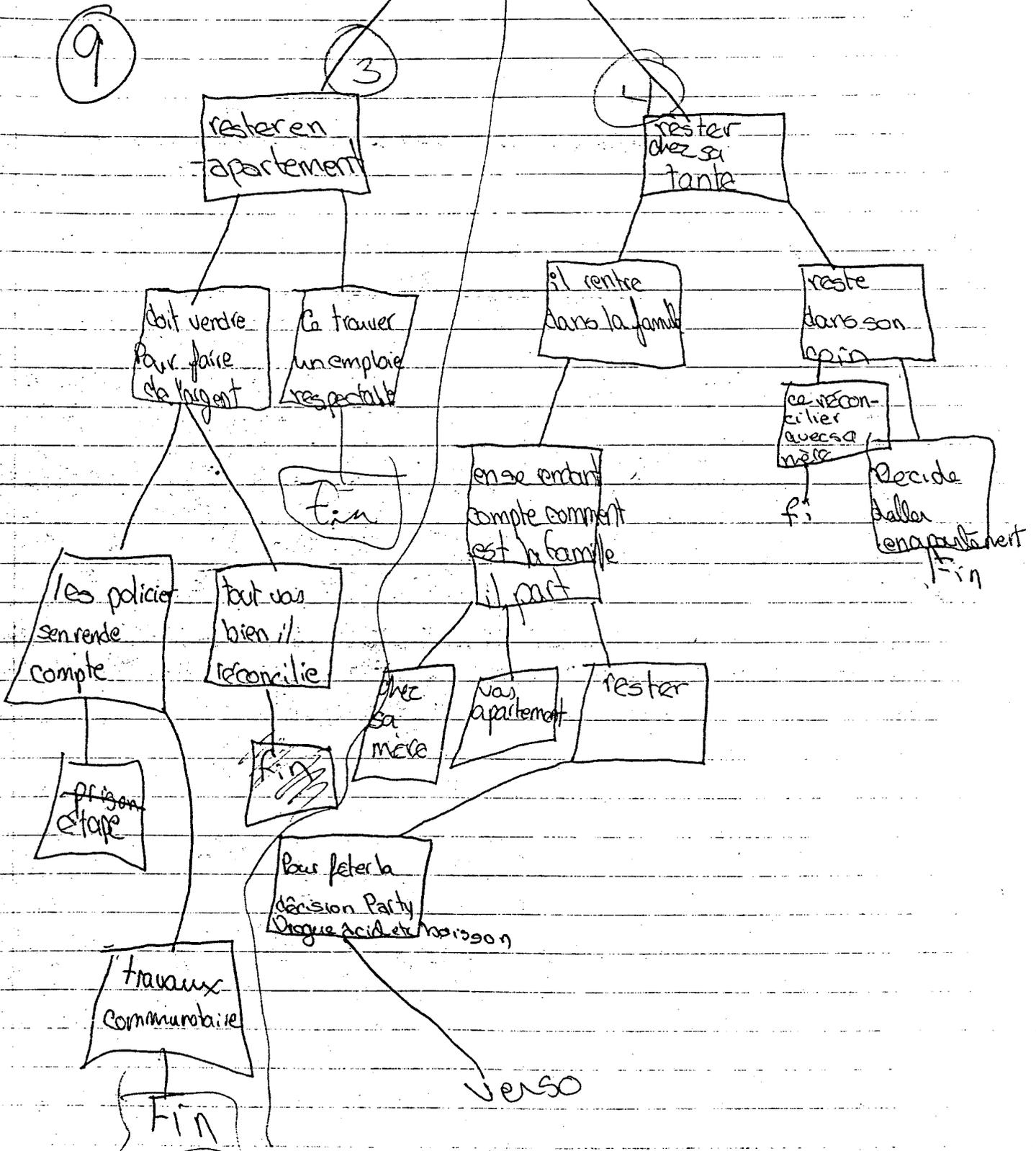
24^o partent ensemble Va à qq

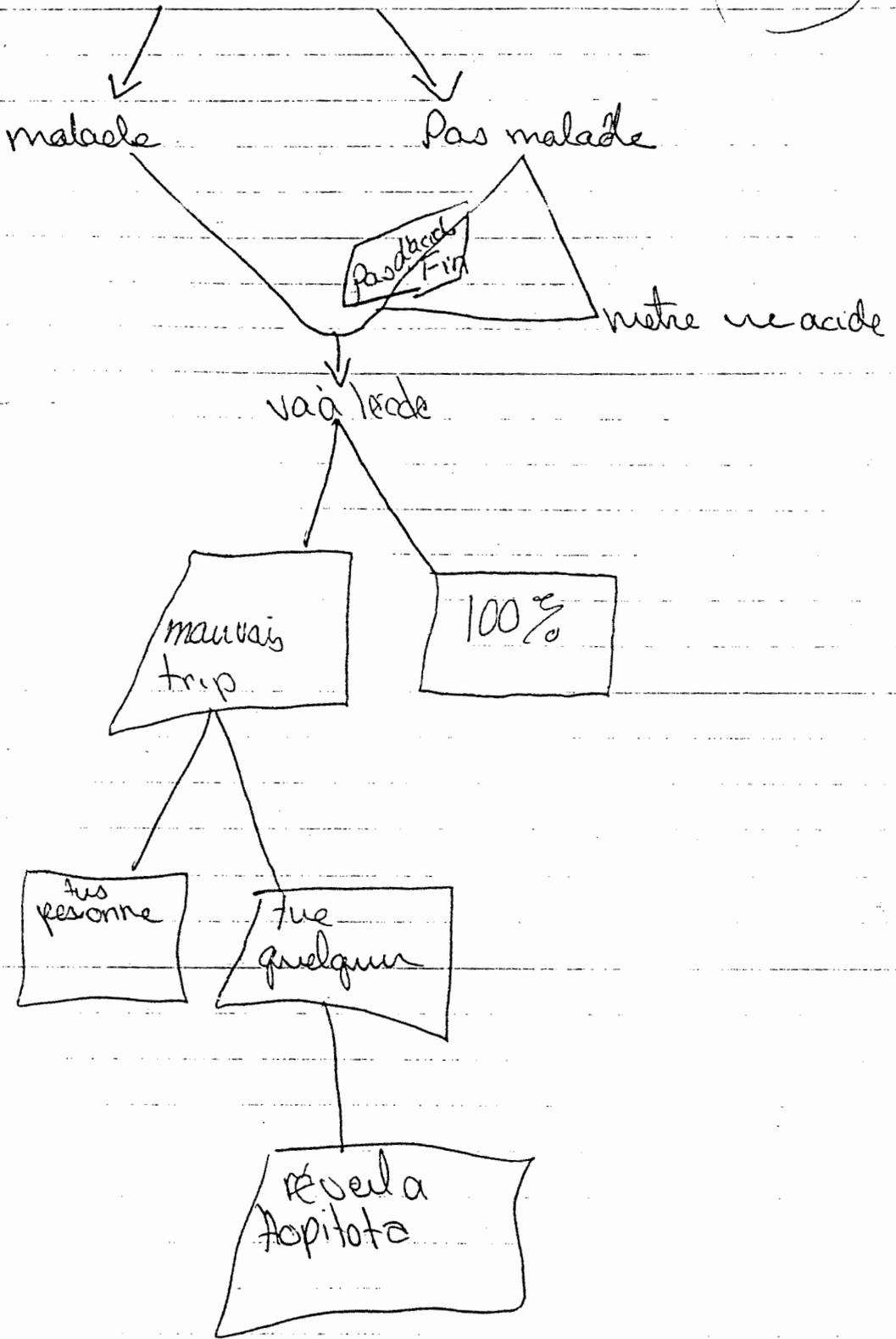
Annexe 18: Équipe 1, structuration et progression du texte

Séance 1: structuration

Séance 1: structuration

Doit choisir au il Case 2
 vas aller demander car ça m'ère la mis
 dehors





Séance 2: numérotation des pages et
écriture du texte sur papier

Doit choisir ou il
vas aller demeurer car gamère les mis
debors

9

rester en
apartement

rester
chez sa
tante

doit vendre
pour faire
cette maison

~~La tante
une amie
respectable~~

il rentre
dans la famille

reste
dans son
apart

ce recon-
cilier
avec sa
mère

decide
d'aller
en appartement
Fin

ense rendre
compte comment
est la famille

les policiers
se vendent
compte

tout vas
bien il
reconcilie

chez
sa
mère

vas
apartement

rester

~~Prison
etape~~

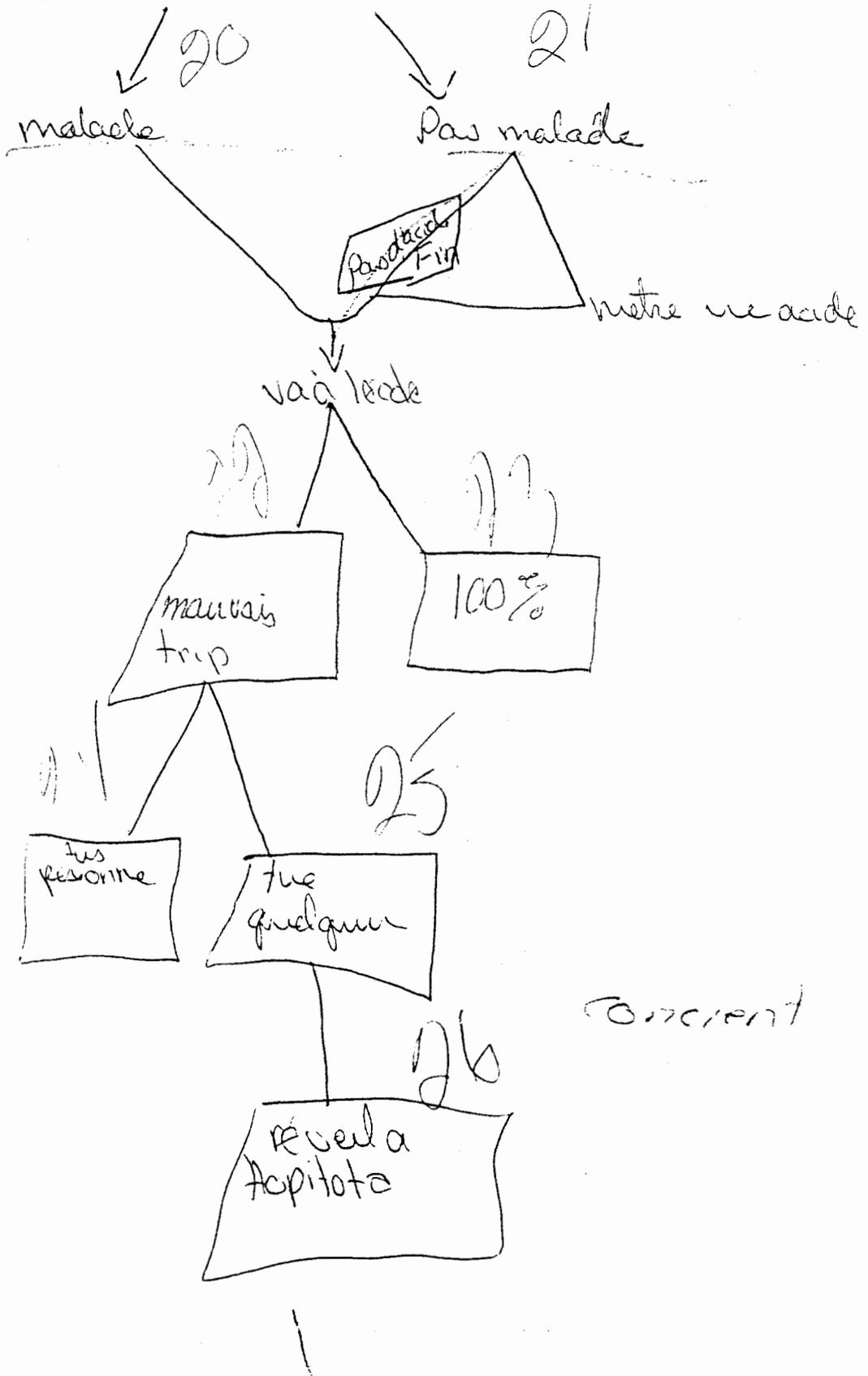
fin

Pour feter la
decision Party
Drogue Acid etc boissons

travaux
Communautaire

Fin

verso



Case 102

Steven était un garçon de 16 ans qui avait des problèmes familiaux.

Par un matin comme tout les autres Steven se leva pour l'école. Son père pour sa part chargé de mauvaise humeur se mis à chialer au volant du ménage trop fatigué comme d'habitude.

Steven ne pouvait

plus endurer la situation, ne pouvant passer son temps à l'école.

Il devait prendre une décision dans 10

aller en appartement

(3)

ou aller rester chez sa mère

(4)

C'est alors que la sorti de l'école il alla voir
à l'hôtel de ville pour des appartements.

Avec un peu de chance il se trouva une
deuxième chambre. C'était dans un quartier
casse. Les blocs ^{bricks} étaient tous vides. Le mur
était et lorsqu'il y avait une espace il y
avait des cordes qui suspendaient divers
vêtements. Dans les rues des enfants maigre
criait sans raison. Les marches de mon bloc
étaient en ciment et étaient toute endommagé par
l'usage du temps.

Après une semaine l'out
était installé du moment ce qui avait
le compte de banque commençait à lui
faire défaut. Il fallait qu'il trouve
un moyen pour se faire de l'argent.

5

il décide de
vendre de la
drogue

6

se trouve
un emploi
respectable

REMERCIEMENTS

C'est grâce à plusieurs personnes que nous avons pu mener et terminer cette étude; c'est pourquoi nous désirons remercier:

M. Michel Thérien, directeur de recherche, qui a guidé nos travaux, lu maintes fois les différentes phases de cette étude et qui a toujours été d'une grande disponibilité;

MM. Pierre Bordeleau et Christophe Hopper, membres du jury du projet de thèse, qui nous ont permis de préciser nos questions de recherche et ont contribué à fixer le cadre méthodologique de la démarche;

les professeurs de l'Université de Montréal qui sont venus en région pour que la cohorte de l'Abitibi-Témiscamingue puisse terminer sa scolarité de doctorat;

M. Ghislain Bégin ainsi que les élèves du groupe de français optionnel qui ont consenti de si bonne grâce à vivre cette expérimentation;

les directions de la commission scolaire Harricana et de la polyvalente De la Forêt qui nous ont autorisé à réaliser ce projet et qui nous ont accordé leur collaboration;

M. Jean-Guy Blais du Service de consultation de la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation qui a bien voulu examiner les résultats de notre étude.