

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

UN CADRE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE STRATÉGIES
DE RÉVISION DE TEXTE AUPRÈS D'ÉLÈVES
EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE
INTÉGRÉS DANS UN CHEMINEMENT PARTICULIER
TEMPORAIRE AU SECONDAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Éd.)

PAR

MURIELLE BERROUARD

AVRIL 2000



Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation
extentionné de l'UQAR à l'UQAT.



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.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| LISTE DES TABLEAUX | v |
| RESUME | vi |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE | 4 |
| 1.1 L'apprentissage de l'écrit | 4 |
| 1.2 La révision de texte | 5 |
| 1.3 L'apprentissage de la révision de texte | 7 |
| 1.4 Les stratégies de révision | 8 |
| 1.5 L'écriture de fiction | 9 |
| 1.6 L'objectif de la recherche | 10 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE DE RÉFÉRENCE | 12 |
| 2.1 La démarche d'écriture | 13 |
| 2.2 Le processus de révision | 14 |
| 2.3 Les opérations langagières | 16 |
| 2.4 L'amélioration du texte de fiction | 18 |
| 2.5 Un texte d'élève | 19 |
| 2.6 Le processus d'édition-révision | 20 |
| 2.7 La réécriture | 20 |
| 2.8 L'enseignement stratégique : un moyen | 20 |
| 2.9 En conclusion | 23 |
| CHAPITRE III | |
| MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 25 |
| 3.1 Le cadre de l'enseignement stratégique des stratégies de révision | 26 |
| 3.1.1 Principes de l'enseignement stratégique | 26 |
| 3.1.2 L'atelier d'écriture | 27 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2 Le contexte d'expérimentation | 28 |
| 3.2.1 Les sujets de la recherche | 29 |
| 3.2.2 Le déroulement de l'expérimentation | 29 |
| 3.2.2.1 Le pré-texte | 30 |
| 3.2.2.2 L'activité d'introduction | 32 |
| 3.2.2.3 Les activités d'enseignement-apprentissage | 33 |
| 3.2.2.4 La mise en situation pédagogique | 34 |
| 3.2.2.5 L'observation en situation | 35 |
| 3.2.2.6 La compréhension de la stratégie à l'étude | 35 |
| 3.2.2.7 Les ateliers d'écriture | 35 |
| 3.2.2.8 L'objectivation | 35 |
| 3.2.2.9 Le réinvestissement | 36 |
| 3.2.2.10 Le post-texte | 36 |
| 3.2.3 Les instruments utilisés lors de l'expérimentation | 37 |
| 3.2.3.1 Fiche d'observation pour l'intervention | 37 |
| 3.2.3.2 L'entretien dirigé | 38 |
| 3.3 Les outils de traitement des données | 39 |
| 3.4 Le type de recherche poursuivi : l'analyse de contenu | 40 |
| 3.4.1 L'analyse catégorielle | 40 |
| 3.4.2 Les catégories utilisées dans le traitement des données du pré-texte et du post-texte | 40 |
| 3.4.3 Description des manifestations langagières du pré-texte et du post-texte | 41 |
| CHAPITRE IV | |
| DESCRIPTION DES RÉSULTATS DU PRÉ-TEXTE ET DU POST- TEXTE | 43 |
| 4.1 Description du pré-texte | 43 |
| 4.1.1 Description commentée du pré-texte pour chaque élève | 45 |
| 4.1.2 Remarques préliminaires et commentaires | 51 |
| 4.2 Description du post-texte | 52 |
| 4.2.1 Description commentée du post-texte pour chaque élève | 53 |
| 4.2.2 Remarques préliminaires et commentaires | 61 |

| | |
|---|----|
| CHAPITRE V | |
| ANALYSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS | 64 |
| 5.1 L'analyse des pré-textes | 64 |
| 5.1.1 Le contenu du texte | 65 |
| 5.1.1.1 Les faits du discours | 65 |
| 5.1.1.2 La cohérence sémantique et logique | 67 |
| 5.1.2 L'aspect formel du texte | 69 |
| 5.1.2.1 La structure d'ensemble des phrases et du texte | 69 |
| 5.1.2.2 Le choix du vocabulaire | 70 |
| 5.1.2.3 L'orthographe grammaticale et lexicale | 71 |
| 5.1.3 Les transformations effectuées | 71 |
| 5.2 L'analyse des post-textes | 73 |
| 5.2.1 Le contenu du texte | 74 |
| 5.2.1.1 Les faits du discours | 74 |
| 5.2.1.2 La cohérence sémantique et logique | 75 |
| 5.2.2 L'aspect formel du texte | 77 |
| 5.2.2.1 La structure d'ensemble des phrases et du texte | 77 |
| 5.2.2.2 Le choix du vocabulaire | 79 |
| 5.2.2.3 L'orthographe grammaticale et lexicale | 79 |
| 5.3 Les transformations effectuées lors de la mise en texte (pré-texte et post-texte : brouillon) et lors de la révision (post-texte : propre) | 80 |
| 5.3.1 L'ajout ou l'addition | 81 |
| 5.3.2 Le remplacement | 84 |
| 5.3.3 L'effacement ou la soustraction | 86 |
| 5.3.4 Le déplacement | 88 |
| CONCLUSION | 90 |
| ANNEXE I | |
| PROGRAMMATION DES ACTIVITÉS | 96 |
| ANNEXE II | |
| FICHE D'ACTIVITÉ | 97 |
| ANNEXE III | |
| FICHE D'OBSERVATION POUR L'INTERVENTION | 98 |

| | |
|---|-----|
| ANNEXE IV | |
| L'ENTREVUE DIRIGÉE | 100 |
| ANNEXE V | |
| DESCRIPTION DU PRÉ-TEXTE ET DU POST-TEXTE | 102 |
| ANNEXE VI | |
| DESCRIPTION DES MANIFESTATIONS LANGAGIÈRES DU PRÉ-TEXTE ET DU POST-TEXTE | 113 |
| ANNEXE VII | |
| STRUCTURE NARRATIVE | 117 |
| BIBLIOGRAPHIE | 118 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|---|------|
| 5.1 Nombre d'éléments détectés et modifiés au pré-texte | 72 |
| 5.2 Nombre d'erreurs en orthographe d'usage et grammaticale au post-texte | 79 |
| 5.3 Pourcentage des résultats des stratégies de réécriture utilisées au pré-texte et au post-texte | 81 |

RESUME

Les élèves en cheminement particulier temporaire au secondaire sont nombreux à éprouver de grandes difficultés en français écrit. C'est particulièrement à l'étape de la révision de texte que nous en observons les principales manifestations. Si les élèves du secteur régulier acquièrent des stratégies de révision relativement efficaces les conduisant à de meilleures performances, sous l'angle de l'amélioration de leurs productions écrites, il n'en est pas ainsi pour ces élèves. En effet, ils n'ont pas développé de stratégies qui les aideraient à améliorer leurs textes. L'enseignement stratégique a justement pour but d'aider les élèves à prendre conscience de la manière dont ils pourraient s'y prendre.

Nous avons favorisé ici l'apprentissage des stratégies de réécriture que les élèves ont pu aborder à l'intérieur d'ateliers d'écriture spécifique à chaque stratégie (l'ajout, le remplacement, l'effacement et le déplacement). Le discours de fiction s'est aussi imposé par son aspect inventif en ce qui a trait au vocabulaire, grâce aux jeux de mots ou aux situations diverses et personnelles qu'il permet. Par l'aspect ludique de la fiction, nous souhaitons amener l'élève à prendre plaisir à écrire et surtout à vivre l'étape de la révision comme un processus d'amélioration et non comme une tâche ardue où justement il perd généralement toute motivation pour un produit fini et de qualité.

INTRODUCTION

La performance plus ou moins satisfaisante des élèves en français écrit touche plusieurs élèves de diverses communautés, tant en Europe que dans les populations francophones du Québec. Une recherche réalisée par le groupe Diepe (Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit), publiée chez De Boeck/Université en 1995, analyse les performances des élèves en français écrit de neuvième année, en Belgique, en France, au Nouveau-Brunswick et au Québec. L'analyse des résultats aux épreuves de grammaire et d'orthographe, de syntaxe, de lexique et de cohérence textuelle (cohérence et ordre des idées, organisation du texte en paragraphes, choix et emploi approprié des connecteurs) montre que l'acquisition des principales composantes de la compétence évaluée ne se fait pas nécessairement partout dans le même ordre ou dans les mêmes proportions. Le Québec est tantôt à la hauteur des deux communautés européennes, tantôt derrière ou devant elles.¹ Au Québec, dans les années quatre-vingt, à la suite de l'implantation de nouveaux programmes de français, la société contemporaine commandait une modernisation et une diversification des pratiques d'écriture en classe. L'écriture n'est plus considérée comme une matière, un savoir, mais une habileté, un savoir-faire. La classe de français s'ouvre alors autant aux textes utilitaires qu'aux textes littéraires (informatif, incitatif, expressif, ludique et poétique).

Comme nous pouvons le constater, l'apprentissage de l'écrit représente, même pour des élèves du régulier, une tâche ardue. Alors, nous sommes facilement en mesure de nous représenter les difficultés que rencontrent les élèves en cheminement particulier temporaire au secondaire. Par ailleurs, l'activité de révision de texte s'avère la tâche la plus difficile pour ces élèves n'ayant pas développé de stratégies pour améliorer leurs textes. Les enseignants doivent donc continuellement les inciter à fournir un effort. Ce n'est que depuis la dernière décennie que l'intérêt des chercheurs s'est porté sur le processus d'écriture, puis spécialement sur celui de la révision. Pour certains, apprendre à écrire, c'est apprendre à réviser (Hirsch, 1977). Par contre, comme le souligne Bisailon (1989), la révision est une habileté rarement enseignée. Comment

¹ De Boeck/Université, 1995, 273 p. (coll. Pédagogies en développement)

en arriver à leur faire apprendre une démarche de révision qui soit pertinente et efficace? Notre intention de recherche s'énonce clairement : amener, d'une part, l'élève à distinguer le processus d'édition du processus de révision de texte, et d'autre part, le doter d'une démarche rigoureuse de révision de texte grâce à l'utilisation de stratégies de réécriture appliquées à l'écriture de fiction. En effet, nous croyons que la fiction, compte tenu de la nature complexe du processus de révision lui-même, offre un terrain propice à l'apprentissage et au développement des stratégies de révision. C'est du moins le projet que nous nous sommes fixé, à savoir, faciliter l'apprentissage de stratégies de réécriture en contexte de fiction dans le but d'opérer un traitement sur le texte dans une optique d'amélioration.

Dans un premier chapitre, nous précisons notre problématique à partir de notre pratique d'enseignement où nous retrouvons des élèves en cheminement particulier temporaire au secondaire qui éprouvent de grandes difficultés à tous les niveaux du processus d'écriture et particulièrement sur le plan de la révision de texte.

Dans un deuxième chapitre, nous poserons le cadre de référence qui sert de fondement à notre problématique. En 1994, le programme révisé de français fournit au personnel enseignant des précisions importantes relatives au processus d'écriture. Il en ressort quatre ensembles de compétences à développer chez les élèves : le choix et l'organisation des idées, la syntaxe et le lexique, l'orthographe et la calligraphie. En outre, le nouveau programme d'études de 1999 vise la maîtrise du français écrit dans l'enseignement du français. L'essentiel de ce programme, c'est sa façon de concevoir l'analyse de la langue et de la phrase.

Dans un troisième chapitre, nous présenterons notre méthodologie de recherche. Nous retenons le cadre d'enseignement-apprentissage qui s'appuie sur les quatre stratégies de révision, soit : l'ajout, le remplacement, la réduction et le déplacement, en favorisant la formule de l'atelier d'écriture. Ensuite, nous décrirons le contexte dans lequel s'est déroulé l'expérimentation ainsi que les outils de traitement de l'information que nous avons utilisés. Nous terminerons en décrivant le type de recherche poursuivi.

Dans un quatrième chapitre, nous décrivons les résultats des productions des élèves lors du pré-texte et du post-texte à partir de la méthodologie définie. La grille de description des pré-textes et des post-textes utilisée a été construite à partir de la grille d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec.

Dans un cinquième chapitre, notre analyse portera sur la comparaison détaillée entre le pré-texte et le post-texte. De plus, cette comparaison nous éclairera sur la partie de l'enseignement stratégique que nous avons mis de l'avant. Est-ce que celui-ci amène spontanément les élèves à se servir davantage des stratégies de réécriture pour améliorer leurs textes?

Enfin, dans le sixième et dernier chapitre, nous en tirerons quelques conclusions à partir de nos observations et en nous appuyant sur les commentaires des élèves. En effet, après l'expérimentation des activités d'apprentissage, nous avons utilisé l'entretien dirigé comme outil permettant de connaître le point de vue des élèves et ainsi enrichir l'interprétation des annotations relevées au post-texte par rapport à celles du pré-texte.

CHAPITRE I

PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Lorsqu'un élève se retrouve en cheminement particulier temporaire au secondaire, c'est parce qu'il est en échec dans les trois matières suivantes : le français, la mathématique et l'anglais. Généralement, il a trois ans pour terminer ses première et deuxième années du secondaire. Il arrive que certains élèves réussissent, après une première année, leur sixième année en mathématiques et en anglais avec de très bons résultats. Par contre, les difficultés qu'ils éprouvent en français écrit compromettent leur intégration au secteur régulier.

Premièrement, les élèves éprouvent beaucoup de difficulté à clarifier leur pensée quel que soit le type de texte à écrire. De plus, ne sachant pas bien structurer leurs phrases ni orthographier correctement leurs mots, leur compétence à écrire s'en trouve diminuée. Deuxièmement, toutes ces difficultés d'apprentissage relatives aux compétences d'écriture influencent leur attitude à l'étape de la révision de texte. En effet, très peu d'élèves sont motivés à retravailler leur texte dans le but de l'améliorer, car ils perçoivent la tâche trop exigeante et longue à réaliser. Alors, l'enseignant, lors de la correction, se retrouve devant des textes très peu remaniés et corrigés.

1.1 L'apprentissage de l'écrit

L'apprentissage de l'écrit représente pour les élèves, et particulièrement pour ceux qui sont en cheminement particulier temporaire au secondaire, une tâche réellement complexe. Le fait d'en aborder de front toutes les composantes les décourage et les place continuellement en situation d'échec. À ce sujet, Tardif (1993, p.106) écrit que « si une tâche risque de conduire l'élève à des jugements qui menacent la perception et l'estime de soi, il préférera investir le

minimum d'énergie dans cette tâche ». Par ailleurs, une étude (Hayes, Schriner, Hill et Hatch (1990), cités dans Boyer, 1995, p. 65) visant à améliorer le style des productions écrites des élèves souligne toute l'importance de la motivation des apprenants compte tenu de la complexité des processus cognitifs qui y sont impliqués. En effet, un individu qui a l'intention de résoudre un problème donné est soi-disant motivé à s'engager dans une démarche qui devrait lui permettre de trouver une solution à son problème.

En ce qui concerne les élèves en cheminement particulier temporaire, la révision représente la tâche la plus ardue de toute l'activité de production de textes. Ils arrivent assez bien à faire le plan de leur production écrite et à la mettre en texte d'un jet rapide, mais la révision est effectuée rapidement, sans systématisme. Ils montrent alors peu d'efforts, abandonnent facilement la tâche, se découragent, ce qui ne favorise pas l'amélioration de leurs productions écrites. Les enseignants doivent constamment les stimuler à fournir un effort continu. Et quand on sait qu'apprendre à écrire vraiment, c'est apprendre à se réviser, (Bergeron et Harvey, 1998), à transformer son texte, nous sommes ici loin de l'atteinte de la compétence visée en écriture.

1.2 La révision de texte

La révision de texte fait partie du processus d'écriture² en ce qu'elle implique une relecture du texte dans le but de l'améliorer. Elle concerne l'aspect communicationnel par l'attention portée à la clarté, à la précision du contenu du message; l'aspect textuel, par l'attention portée à l'organisation, à la cohérence et à la cohésion d'ensemble; également, elle a trait à l'aspect linguistique par la vérification du vocabulaire, de la syntaxe, de la ponctuation et de l'orthographe lexicale et grammaticale, ce dernier aspect étant le plus révisé par les élèves compte tenu des diverses grilles de révision déjà existantes dans les écoles (Simard, 1995, p. 165; Groupe Diepe, 1995, p. 142). Par ailleurs, les programmes d'études de français du primaire (1994; 1999) et du secondaire (1995) amorcent un renouvellement de l'enseignement de la grammaire. L'accent est mis sur les aspects fondamentaux du fonctionnement de la langue, et les descriptions grammaticales y sont plus rigoureuses. On préconise une démarche d'apprentissage fondée sur l'observation, l'identification des faits grammaticaux à l'aide de manipulations et le

² Nous reviendrons sur ce point lors de la présentation de notre cadre de référence.

réinvestissement des connaissances grammaticales, notamment par la pratique systématique de l'écriture et de la révision de textes. Selon Langlais, responsable des programmes de français du primaire et du secondaire (Québec français, été 1996, numéro 102, p. 23) :

La grammaire préconisée dans le programme du secondaire s'est imposée à l'équipe des concepteurs comme étant le meilleur moyen d'aider les élèves à comprendre le système de la langue et de les rendre capables de réviser adéquatement la syntaxe de leurs phrases et de leurs textes afin d'apporter les correctifs appropriés. La grammaire traditionnelle va du mot à la phrase. Le programme présente, en continuité avec le « Programme du français du primaire », un enseignement de la phrase au mot. Cela n'est pas nouveau. Les instructions officielles des pays francophones contiennent des directives quant à la nécessité, pour l'élève, d'effectuer un travail sur ses phrases à l'aide de manipulations, d'opérations d'addition, de substitution, de soustraction et de déplacement.

Il est à noter que la révision ne se présente pas linéairement dans le processus d'écriture, mais plutôt de façon circulaire : lors de la planification, de la mise en texte et de la révision proprement dite.

En classe, ce moment d'apprentissage est abordé, entre autres, par l'utilisation d'une méthode de relecture inspirée notamment du *Référentiel en communication écrite*, publiée par les éditions de l'Artichaut (1994). Depuis le primaire, tous les élèves se familiarisent avec cette méthode qui consiste à utiliser différentes couleurs pour identifier la ponctuation, les accords en genre et en nombre, les verbes, l'orthographe d'usage et grammaticale, etc. L'enseignement de la révision s'effectue particulièrement au point de vue formel de l'écriture. Quant à la nature même des textes produits, on oriente l'attention de l'élève surtout sur la structure, c'est-à-dire sur le choix, l'organisation et la formulation des idées.

Au fil de notre pratique pédagogique, nous avons constaté que pour les élèves en difficulté d'apprentissage, la méthode de relecture n'apporte pas, à elle seule, les résultats espérés, en matière de révision de texte, puisque l'enseignement de la révision est orienté uniquement ou presque sur des règles de la grammaire et de l'orthographe, ce qui n'améliore pas toujours nécessairement la qualité des compositions des élèves sur les plans sémantique et logique, sans parler du caractère inventif ou imaginaire des textes. De plus, la technique de relecture utilisée n'est pas facile à faire appliquer adéquatement par les élèves, car la majorité d'entre eux ont beaucoup de difficulté à repérer leurs erreurs ou lacunes. C'est là, d'abord, que le

problème se pose. Pour certains autres, améliorer un texte, c'est chercher quelques mots dans le dictionnaire et recopier leur texte au propre tout simplement. À ce sujet, Bisaillon (1992) souligne l'évidence qu'inciter les élèves à réviser n'est pas suffisant pour conduire à l'amélioration des productions écrites. Livrés à eux-mêmes, sans stratégies de révision, c'est-à-dire sans savoir comment réviser, ils sont nombreux à passer du brouillon au propre, en recopiant leur texte avec une belle écriture et sans ratures. Il faut bien le constater : ces élèves ne révisent pas pour ainsi dire leur texte. Ils se contentent de le transcrire au propre seulement.

1.3 L'apprentissage de la révision de texte

Simard (1995; 1992) a examiné les principales sources de difficultés dans l'apprentissage de l'écriture. Il en a identifié sept : motivationnelles, énonciatives, procédurales, textuelles, linguistiques, orthographiques et sensori-motrices. De la même manière que pour la lecture, comme l'a démontré Giasson (1990), les difficultés d'apprentissage des compétences langagières forment un continuum et s'influencent mutuellement. Bien entendu, l'enseignement, à certains moments, doit s'attarder sur certains points précis, mais en ne négligeant jamais l'ensemble. Tout ce processus d'écriture place souvent le scripteur en état de surcharge cognitive, puisqu'il doit gérer simultanément diverses opérations telles que : garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique et syntaxique, choisir les mots appropriés, se vérifier. À tout considérer, le problème perçu chez les élèves en cheminement particulier temporaire n'est pas différent de celui des élèves en classe régulière, mais surtout plus marqué.

La question qui se pose alors est la suivante : comment faire pour concevoir des activités pédagogiques qui puissent correspondre à la fois : (1) à des tâches de production écrite conduites dans leur intégralité par les élèves, (2) à un travail systématique visant à améliorer leurs performances eu égard aux problèmes spécifiques d'écriture et (3) à un entraînement destiné à permettre la coordination de deux ou plusieurs composantes de l'écrit?

Comme il s'agit de révision, le processus d'édition-révision (relecture et révision) (Fayol, 1987, cité dans Boyer, 1995, p. 108) porte à la fois sur le contenu et sur la forme; il permet la revue du texte produit pour en améliorer ou en finaliser la rédaction. Il ne faut pas confondre la révision et l'édition (Fayol, 1987, cité dans Boyer, 1995, p. 135) : réviser d'abord en

clarifiant le contenu et éditer ensuite au niveau de la forme seulement si nécessaire et en dernier lieu. Comment alors faut-il procéder pour créer des activités d'enseignement-apprentissage qui puissent convenir à cette double dimension, sans pour autant placer les élèves en situation de surcharge cognitive, voire d'échec, avant même que ne débute le travail d'amélioration du texte?

Vacca et Linek (1992, cités dans Boyer, 1995, p. 135) décrivent une série de principes à prendre en compte dans les activités d'apprentissage de l'écrit. Parmi les cinq principes importants mis de l'avant, il y a celui qui consiste, pour l'élève, à se centrer prioritairement sur le contenu et non sur la forme. Comme le constate Hillock (1987, cité dans Boyer, 1995, p. 113), la révision, si elle est définie comme un processus formel de l'activité de production de texte, est, dans la majorité des cas, une opération cosmétique. L'apprentissage ou la maîtrise de la forme sans informations pertinentes à transmettre au plan du contenu constituerait une activité vide de sens (Smagorinsky, 1992, cité dans Boyer, 1995, p. 106). En effet, Bridwell (1980, cité dans Boyer, 1995, p. 113) constate qu'à peu près vingt pour cent de la révision se situe au niveau de la phrase et de plusieurs phrases et qu'il n'y a pas de véritable révision, au niveau global, des buts, du contenu ou de la forme. Or, nous savons tous que transformer une phrase, ajouter un mot nouveau pour préciser une information ou pour soustraire les répétitions améliorent un texte. Cela va de soi pour nous, enseignants, mais ces habiletés cognitives ne sont pas intégrées dans la démarche de révision des élèves.

Bisaillon (1992; 1998) écrit qu'il y a plusieurs façons de relire son texte dans le but de l'améliorer. Certaines d'entre elles sont plus efficaces que d'autres, et les élèves, et davantage ceux qui ont des difficultés à l'écrit, doivent apprendre à réviser en suivant une démarche rigoureuse de révision. Dans le contexte de la psychologie cognitive, Tardif (1992) démontre que l'enseignement stratégique conduit à une intégration des connaissances disciplinaires, des connaissances cognitives et métacognitives ainsi que d'habiletés langagières. Il est possible de penser que l'enseignement de la révision de texte puisse y trouver son compte. Nous y reviendrons.

1.4 Les stratégies de révision

Parmi plusieurs stratégies de révision mises de l'avant par les chercheurs, les opérations langagières de base que sont l'addition, la soustraction, le déplacement et le remplacement

semblent, selon Rillard et Sandon (1989), un moyen de faire rentrer l'élève dans une perspective dynamique de reconstruction du texte étape par étape. Fabre (1990) a par ailleurs analysé les processus de réécriture à travers les ratures des brouillons et copies d'écoliers âgés de 7 à 10 ans. La réécriture consiste en la modification du texte en vue d'une amélioration. Elle porte sur les aspects communicationnel (ajout, précision ou retrait d'idées), textuel (réorganisation de segments d'éléments) et linguistique (orthographe, réexamen des termes utilisés et reformulation).

Parmi les opérations de rature mises en oeuvre par les écoliers, il y a les remplacements ou substitutions, les ajouts ou additions, les suppressions ou soustractions et les déplacements ou permutations. Bien qu'il n'existe pas de rapport régulier entre la quantité des ratures observées et la qualité d'un texte produit, le travail de réécriture montre néanmoins, comme le souligne Fabre, que les écoliers explorent de plus en plus intensément les possibilités de la langue et du discours en avançant dans le cursus de l'école élémentaire. De plus, à travers les réécritures analysées, l'écolier intègre au processus d'écriture et l'intertextualité et la temporalité, c'est-à-dire que le fait de modifier un écrit suppose un dialogue non apparent (la dimension communicationnelle de l'écriture), un souci de l'autre, absent, et cependant suscité dans l'anticipation de sa lecture. Modifier un écrit se fait en outre à travers le temps, et cela exige beaucoup de temps, mais aussi de l'énergie cognitive et affective, car écrire, faut-il le rappeler, est un phénomène éminemment complexe qui demande, au plan de l'apprentissage, temps et énergie.

1.5 L'écriture de fiction

La pédagogie d'aujourd'hui pose que l'écriture n'est plus une matière, un savoir (Simard, 1995, p. 124), mais une habileté, un savoir-faire. Comme le soulignent Smith ou Charmeux (cités dans Simard, 1990, p. 251), l'écrit n'est pas toujours utilisé pour la communication mais aussi comme outil de pensée (explorer des idées, donner forme à un projet, clarifier des intentions, etc.). Pour Bourque (1994), les textes de fiction s'imposent comme des objets particulièrement intéressants à cause de leurs parcours inusités proposant deux choix d'amélioration : la réécriture et la réécriture. Réécrire, c'est, selon l'auteur, écrire de nouveau, par-dessus ce qui est déjà là, ce qui implique des manœuvres de redressement, de correction, en tenant compte surtout de règles normées, que ce soit la cohérence, la grammaire, l'orthographe,

etc. Récrire, au contraire, se montre plus approprié à un véritable travail de révision. D'abord, parce que, par nature, le réviseur cherche alors à fournir une amélioration qui s'adapte aux structures du texte déjà en place; ensuite, en vertu du fait que le réviseur se montre soucieux d'opérer une intégration formelle et sémantique des fragments de texte retravaillés; enfin, pour ce que cette activité de révision s'emploie à faire fructifier les mécanismes singularisant l'écriture qu'il convoite. Nous croyons, à la lumière de ces propos, qu'une intervention stratégique de l'enseignement de la révision de texte pourrait d'abord trouver refuge dans l'écriture de fiction³, ou plutôt, dans des activités d'enseignement-apprentissage élaborées à partir de la composante poétique-ludique du langage. C'est du moins l'hypothèse que nous formulons et que nous voulons vérifier dans le cadre de notre recherche.

La fiction est un mode de traitement textuel particulier ayant pour finalité l'exploration et l'exploitation des mécanismes langagiers. C'est, selon le cas, pour le scripteur, multiplier ou réduire les liens entre diverses composantes textuelles en vue d'une amélioration scripturale. En contexte de fiction, le potentiel de ces jeux d'écriture est très grand et entraîne le scripteur, avec l'habitude, vers un véritable plaisir de construction et de déconstruction de texte. Ce travail de construction et de déconstruction de texte est ni plus ni moins qu'une représentation de la théorie des axes d'amélioration mis de l'avant dans le récent programme d'études de français au primaire. Cette théorie est à la base du travail de révision et actualise les opérations d'écriture énumérées précédemment : le remplacement, l'ajout, la soustraction et le déplacement. Grâce à l'écriture de fiction, le travail de révision, à la lumière des principes de l'enseignement stratégique, pourrait contribuer à améliorer le contenu des productions de textes des élèves et ainsi avoir des retombées positives sur l'aspect formel de l'écrit. Nul doute, d'ailleurs, que la motivation de ceux-ci, facteur primordial dans l'apprentissage, s'en trouverait augmentée.

1.6 L'objectif de la recherche

Dès lors, notre objectif de recherche s'énonce clairement : amener, d'une part, l'élève à distinguer le processus d'édition du processus de révision de texte, et d'autre part, à le doter d'une

³ Nous définirons plus loin le concept d'écriture de fiction.

démarche rigoureuse de révision de texte grâce à l'utilisation de stratégies de réécriture appliquées à l'écriture de fiction.

L'utilisation des stratégies de réécriture (ajout, soustraction, remplacement, déplacement) dans des activités d'écriture de fiction chez les élèves en cheminement particulier temporaire vise la réalisation des quatre objectifs particuliers suivants :

- 1) l'initiation à l'utilisation des stratégies de réécriture;
- 2) l'amélioration des textes au plan du contenu « informationnel », au sens large du terme;
- 3) le développement de la créativité;
- 4) la motivation à réviser les textes.

Dans le prochain chapitre, nous poserons le cadre de référence qui sert d'appui à notre problématique. La publication de la version provisoire (1999) du programme de français du primaire est somme toute encore récente. Dans ce programme, l'élève, en écriture, est amené à développer une plus grande autonomie dans la planification, la rédaction et, surtout, dans la révision de ses textes et à acquérir de nombreux automatismes en syntaxe et en orthographe.

CHAPITRE II

CADRE DE REFERENCE

Le programme révisé de 1994 sur l'enseignement du français au primaire met l'accent sur l'écriture et la lecture. Déjà, le programme de 1979 préconisait l'apprentissage des habiletés de base dans les trois volets de l'enseignement de la langue que sont la communication orale, la lecture et l'écriture, mais il accordait une égale importance à l'expression orale et à l'expression écrite. Le programme révisé maintient l'enseignement des trois volets de la langue, qui sont en fait des volets complémentaires et en interaction constante, mais le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) demande d'accorder une attention particulière à l'écriture et à la lecture, compte tenu des résultats des travaux de nombreux chercheurs qui démontrent la pertinence d'un enseignement explicite des processus de lecture et d'écriture et de la communication orale.

En ce qui concerne l'écriture, le programme apporte certaines précisions dans les contenus d'apprentissage. On trouvera désormais un contenu précis en ce qui a trait au choix et à l'organisation des idées, à la formulation des idées (syntaxe et lexique), à l'orthographe et à la calligraphie. Pour ce qui est de la démarche d'écriture, les trois étapes suivantes sont maintenues : la planification, la mise en texte et la révision, mais avec une insistance particulière sur la dernière étape du processus :

L'habileté à écrire requiert la maîtrise et la coordination d'un ensemble de facettes interreliées, qui lui sont propres, et demande de la part du scripteur, une démarche rigoureuse qui l'assure de produire un texte clair, cohérent et correctement orthographié. Pour parvenir à cette maîtrise, l'élève doit écrire souvent et régulièrement, il doit acquérir un ensemble de connaissances et de savoir-faire qui contribuent au déve-

loppement de la compétence à rédiger; il doit apprendre à se donner une démarche d'écriture.⁴

De plus :

La capacité de réviser son texte est essentielle au développement de l'habileté à écrire. C'est en se relisant et en modifiant son texte que l'élève apprend à le rendre de plus en plus fidèle à sa pensée et de plus en plus compréhensible. C'est en se relisant et en identifiant ses erreurs ou ses lacunes que l'élève apprend à se servir de mieux en mieux des ressources de la langue. La révision est essentiellement une activité d'objectivation dans laquelle l'élève doit devenir progressivement autonome.⁵

2.1 La démarche d'écriture

Jusqu'à ce jour, les modèles disponibles rendant compte des processus cognitifs impliqués en production de texte montrent combien est complexe la démarche d'écriture. Pour Dyson et Freedman (1991, cités dans Boyer, 1995, p. 113), la production de texte est un processus kaléidoscopique aux usages et aux buts divers, d'où la difficulté à le bien comprendre et à l'enseigner. L'activité d'écriture est toujours insérée dans un contexte et constitue un événement particulier de communication; en conséquence, sa forme dépend de son utilisation. Ainsi, chaque type de discours remplit plusieurs fonctions : ses composantes, comme un kaléidoscope, sont toujours nouvellement arrangées ou organisées.

Parmi les modèles de production à l'écrit, celui de Hayes et Flower (1980) (planifier - mettre en texte - réviser) est le plus connu. C'est d'ailleurs le modèle qui avait été retenu en 1980 par le ministère de l'Éducation du Québec dans les programmes d'études de français. Il poursuit trois objectifs :

- (1) identifier les processus rédactionnels;
- (2) déterminer les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte;
- (3) enseigner les conditions d'amélioration des productions.

⁴ L'habileté à écrire au primaire et au secondaire, Document de consultation, Direction générale des programmes, Québec, septembre 1990, p.5.

⁵ Idem

Quinze années se sont écoulées depuis la première parution de ce modèle proposé par Hayes et Flower et il en résulte, après de nombreuses recherches, une mise à jour du modèle par ces auteurs.

Le modèle de 1994 vise davantage à apporter des clarifications qu'à proposer des modifications substantielles au modèle de 1980. Sans expliciter ici l'organisation générale du nouveau modèle, rappelons brièvement les trois composantes majeures qu'il sous-tend. D'abord, le contexte de production comprenant tous les facteurs extérieurs au scripteur susceptibles d'influencer l'activité d'écriture. On retrouve à l'intérieur du contexte de production, l'élément « composantes sociales » représenté par le professeur et le destinataire et l'élément « composantes physiques », soit le texte que le scripteur est en train d'écrire, les autres textes et une aide à l'écriture comme le traitement de texte. La deuxième composante du modèle comprend les processus cognitifs impliqués dans l'activité d'écriture, c'est-à-dire la planification, qui consiste essentiellement à décider quoi dire et comment le dire ; la mise en texte, qui consiste en une transformation de la planification en un texte écrit; la révision, qui consiste à améliorer le texte existant. Enfin, la composante « individu », dans laquelle on retrouve la motivation et l'affectivité du scripteur, les processus cognitifs et la mémoire à long terme qui va emmagasiner des connaissances de nature différente : sur le sujet, sur la langue, sur les destinataires auxquels le texte s'adresse, sur les stratégies à utiliser, etc.

2.2 Le processus de révision

À la suite de la publication du modèle de Hayes et Flower en 1980, bien des chercheurs ont montré l'importance du processus de révision lors de la production à l'écrit (Gangi, 1986; Hayes, Flower, Schriener Stratman et Carey, 1985; Sommers, 1982; Collins et Gentner, 1980; Hirsch, 1987, cités dans Bissaillon, 1992, p. 276). Ce modèle a donné lieu à de nombreux autres prolongements. Il a, par exemple, amené d'autres chercheurs à se questionner sur les principales stratégies de révision qui permettraient de donner au scripteur les moyens d'améliorer leurs textes.

Qu'il s'agisse d'intervenir sur le texte d'un pair ou sur leur propre texte, les élèves en cheminement particulier temporaire manifestent des difficultés marquées dans la révision des textes. Comme nous l'avons déjà mentionné, ils ont de la difficulté à repérer les erreurs ou les

points à améliorer dans leurs textes. Nous savons aussi que ces élèves n'emploient la plupart du temps aucune stratégie de correction et que la procédure qu'ils utilisent le plus souvent consiste à produire un brouillon ou un premier jet à peine modifié qu'ils soumettent comme produit final.

Bartlett (1982, cité dans Bisailon, 1989, p. 40) a été le premier à identifier clairement les deux principales composantes du processus de révision : l'évaluation et la correction. Son modèle a été affiné et complété par Hayes, Flower, Schriener, Stratman et Carey en 1985. Il affirme que la révision est généralement déclenchée par la prise de conscience que quelque chose ne va pas dans le texte (détection), tant au plan de l'orthographe, du lexique, de la syntaxe, de la ponctuation qu'au plan des structures textuelles. L'erreur détectée est ensuite catégorisée; c'est le processus d'identification de l'erreur. L'évaluation terminée serait suivie de la correction. Ainsi, toute tentative pour changer une partie ou la totalité d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe a pour but d'améliorer le texte initial.

Ce modèle de Hayes et ab. se divise donc en deux sections : les processus dans lesquels le réviseur s'engage et les divers savoirs qui influencent ces processus ou le résultat des actions posées. Les processus débutent par la définition de la tâche à accomplir qui spécifie la portée et le type de transformations qui seront effectuées. Par exemple, la révision consiste-t-elle à corriger les erreurs grammaticales ou à clarifier le texte? Suivra une évaluation du texte qui tiendra compte de la tâche que le réviseur s'est donnée. Le résultat de cette évaluation sera une représentation du problème correspondant à son évaluation (détection et identification) telle que définie par Bartlett. Pour Hayes et ses collaborateurs, la représentation du problème se fait selon un continuum : un problème peut être plus ou moins spécifié. Ainsi, il n'est pas nécessaire de passer par la spécification avant d'aller à la correction. Tel est le cas du réviseur qui résout un problème en réécrivant une phrase au complet au lieu de n'en corriger qu'un mot : il n'a pas été capable de spécifier où était l'erreur, mais il a tout de même perçu que quelque chose n'allait pas.

L'étape suivante consiste en la sélection d'une ou de plusieurs stratégies pour résoudre le problème identifié. Bisailon (1991) relève les principales stratégies mises au jour par certains chercheurs. Par exemple, pour Rillard et Sandon (1989), la première stratégie utilisée serait de favoriser la distanciation du scripteur par rapport à son texte. Scardamalia et Bereiter (1983), de même que Daiute et Kruiner (1985), suggèrent quant à eux la stratégie de l'autoquestionnement. Bisailon (1989) et Lemieux (1987) ont exploité cette stratégie à partir d'une grille

d'autocorrection aussi appelée grille de retour sur la pratique. Les opérations langagières sont identifiées comme des stratégies plus spécifiques. Tout au long de son processus d'écriture, le scripteur utilise les opérations suivantes, à des degrés différents : le remplacement, l'addition, la soustraction et le déplacement. Ces opérations de réécriture⁶ sont témoins des tentatives que le scripteur fait pour améliorer son texte.

2.3 Les opérations langagières

Comme nous l'avons souligné plus haut, Fabre (1990) a analysé les processus de réécriture, envisagés à travers les ratures des brouillons et des copies d'écoliers âgés de 7 à 10 ans. Son observation l'a conduite à constater quelques régularités de la réécriture et à examiner quelques-unes des façons dont celle-ci fonctionne par rapport à la langue écrite et au discours écrit. Elle note, pour 450 « états de textes »⁷, que les remplacements sont plus nombreux à être utilisés par les écoliers (45 %), suivis des ajouts (30 %) et de la suppression (22 %), alors que les déplacements seraient pratiquement inexistantes (2 %). Elle constate que les ratures des débutants se rencontrent surtout sur les éléments fondamentaux de la phrase : le verbe et le nom. Dans le traitement du discours, les scripteurs adoptent surtout des positions énonciatives d'effacement sur le plan des déterminants, des adjectifs, du temps et de l'aspect.

De ses observations, quelques conclusions alimentent des interventions pédagogiques.

(1) D'abord, on peut faire l'hypothèse d'un rapport entre la quantité et la qualité des transformations effectuées.

(2) Par ailleurs, on peut également noter que plus le scripteur débutant effectue de transformations diversifiées, plus il a de chances de les faire porter sur divers niveaux linguistiques et de toucher aux opérations fondamentales de la mise en discours.

⁶ Le terme de réécriture est ici employé dans son sens large et ne renvoie pas ici à la distinction établie par Bourque (1994).

⁷ Fabre entend par « états de texte » tout texte produit en classe élémentaire en France. Sur 900 versions différentes de brouillons et copies, 450 constituent le corpus. L'objectif était d'utiliser une approche spécifiquement linguistique pour étudier en tant qu'objet de réflexion, soumis à des modifications, les ratures, qui sont les traces visibles de cette réflexion.

(3) On ne doit pas non plus mésestimer l'importance des recherches formelles des scripteurs débutants, puisqu'à partir d'un doute orthographique, il arrive que le remaniement s'étende à tout un énoncé.

(4) De plus, l'aspect individuel des conduites de mise en texte mérite, selon Fabre, d'être retenu. Par exemple, l'un réalise des suppressions, l'autre plutôt des ajouts. L'un semble préoccupé par la thématization, l'autre travaille un peu tous les éléments d'énoncés et d'énonciation... Enfin, la conduite d'écriture chez l'un pourrait être qualifiée de « fixiste », tandis que celle de l'autre paraît plus dynamique. Cette part des sujets semble irréductible aux généralisations et mérite d'être gardée en mémoire comme garde-fou et comme stimulations pédagogiques. Fabre (1990, p. 64) soutient en effet que :

les brouillons peuvent naturellement trouver place dans une pédagogie de l'erreur et de la créativité, si l'on admet que dans la société contemporaine il est indispensable d'apprendre par essais et rectifications. Ce n'est pas alors le risque d'erreur qu'il faut éliminer des situations formatrices; il faudrait au contraire laisser ouvert le champ des possibles, et développer les processus de détection, de correction et d'utilisation des erreurs.

En somme, comme le souligne Fabre, l'écriture est un acte de transformation et de découverte sur la langue et le discours. Notamment, depuis 1970, plusieurs théoriciens et didacticiens de l'écrit reconnaissent le texte comme une production signifiante comportant nécessairement une dimension de réécriture. Hayes et Flower montrent que réviser est un processus qui dépend de la nouvelle information engendrée par un diagnostic, alors que réécrire n'en dépend pas forcément. En cela, il rejoint en quelque sorte les préoccupations de Bourque (1994). Réécrire permet alors de bénéficier des activités métalinguistiques non encore accessibles à la conscience.

Écrire un texte se présente donc comme une succession d'opérations qui consisteront à choisir, à lire, à raturer pour retirer ou remplacer, à réduire ou à ajouter, à déplacer, à lire à nouveau, puis à récrire ou à réécrire. C'est à travers ce processus qu'il y a un véritable travail d'écriture. Comme le soulignent Bergeron et Harvey (1998), l'apprentissage de l'écriture passe inévitablement par la révision de texte.

2.4 L'amélioration du texte de fiction

Par ailleurs, pour faire écrire les élèves, Noël-Gaudreault (1990) affirme que les enseignants devraient tirer profit du goût des jeunes pour la fiction. Par fiction, elle entend non pas seulement un discours qui doit être reçu comme représentatif parce qu'il évoque un univers d'expression, mais plutôt un discours générant une construction sémantique imaginative. Cette construction vise à créer l'illusion de la réalité. Il s'agit de construire un monde imaginaire où fonctionnent les logiques du réel. Rodari (1979, p. 30) affirme qu'avoir de l'imagination, c'est être capable d'« étranger » un objet (et ce peut être un mot) de l'ensemble habituel de relations qui construisent sa fonction (c'est-à-dire son sens) et de l'intégrer dans un autre espace relationnel qui lui confère d'autres fonctions, d'autres sens. Ainsi, à cause de leurs parcours inusités, Bourque (1994) affirme que les textes de fiction s'imposent comme des objets particulièrement intéressants, car ils offrent à l'enseignant l'opportunité d'intervenir sur deux modes particuliers de correction, soit une cohérence sémantique, soit une cohésion formelle qui a pour but la visée améliorative.

Ces deux choix d'amélioration, qu'il a conceptualisés sous les vocables réécriture et réécriture, présentent deux avenues distinctes qui sont complémentaires toutefois. La cohérence sémantique d'un texte engage le scripteur vers une réécriture susceptible de redresser le texte de manière à le doter d'une élémentaire cohérence. Réécrire commande aussi chez qui s'y affaire une connaissance experte des codes et des règles. Par contre, la réécriture est plus soucieuse d'une certaine cohésion formelle. Elle cherche moins à « corriger » qu'à faire fructifier des traits ou des travers d'écriture. Ce mode particulier de correction se donne pour mandat d'accentuer la singularité d'un texte, pour autant toutefois que les informations travaillées adhèrent à une stratégie textuelle justifiée.

Comme le texte de fiction est ici pris en compte, Bourque (1994, p. 30) affirme que :

la réécriture va se montrer plus appropriée pour trois raisons. D'abord, parce qu'elle cherche à fournir une amélioration qui s'adapte aux structures de texte déjà en place, ensuite, parce qu'elle est soucieuse d'opérer une intégration formelle et sémantique des fragments de texte retravaillés, enfin, parce qu'elle cherchera à faire fructifier les mécanismes singularisant l'écriture qu'elle convoite. Ainsi, l'écriture de fiction est susceptible d'accroître la motivation des élèves car elle offre un lieu d'évolution de la langue.

Ainsi, au fil d'un récit, des informations ne doivent pas se contredire et ensuite le travail d'amélioration s'emploiera à renforcer l'angle formel des textes. De plus, la réécriture se mesure au nombre des transformations susceptibles d'accroître la textualité, c'est-à-dire que l'élève sera amené à exploiter les matériaux langagiers en appliquant au récit divers agencements de mots, de phrases ou autres.

2.5 Un texte d'élève

Le texte d'élève est toujours fonction d'un élève en référence à certains paramètres d'écriture présents par les programmes d'études, aux connaissances de l'élève sur la langue et sur le monde aussi (Giasson, 1995).

Et Bergeron et Harvey (1998, p. 36) d'ajouter :

Comme le font remarquer plusieurs auteurs (Simard, 1995; Fabre 1990; Masseron, 1981), l'écriture apparaît souvent au terme d'un processus de travail plutôt qu'au moment initial. Cela signifie que l'accent, dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture, est davantage mis sur le produit, soit la production de texte, que sur l'acte d'écrire lui-même.

Ricardou (1978, cité dans Oriol-Boyer, 1984, p. 47) propose une distinction entre un « écrit » et un « texte » :

Écrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants (...) Les composants d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une part, ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit; d'autre part, ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit. Ces deux domaines sont solidaires : tout événement idéal ne s'y accomplit qu'en présence d'un dispositif matériel; tout dispositif matériel ne s'y propose qu'en induisant des contre-coups dans le domaine idéal. S'il peut être commode, sans doute, quelquefois, opératoirement de traiter un seul domaine, cela signifie non point que ce domaine jouit d'une existence indépendante, mais seulement qu'on suspend, de façon provisoire, la considération de l'autre.

Ainsi, tout programme d'amélioration d'un texte d'élève passe par la réécriture. Cette activité est le résultat d'un travail où l'on reprend le texte produit en le transformant à partir de certains critères établis.

2.6 Le processus d'édition-révision

Le processus d'édition-révision (relecture et révision) permet la revue du texte produit pour en améliorer ou en finaliser la rédaction. Il porte à la fois sur le contenu et sur la forme du texte. Il suppose que le scripteur puisse diagnostiquer une erreur ou une modification à apporter, identifier sa nature et se donner une procédure adéquate pour réaliser le changement souhaité (Fayol, 1987, cité dans Boyer 1995, p. 108). Cependant, comme l'affirme Bisailon (1992, p. 276), la révision de texte comme telle est une habileté rarement enseignée. Ainsi, poursuit-elle, « si les enseignants ne donnent pas aux élèves les moyens de faire une révision efficace, c'est-à-dire une révision qui conduirait à l'amélioration de leurs productions écrites, peu de progrès peuvent être attendus ».

2.7 La réécriture

L'écriture de fiction semble un champ très fécond pour l'enseignement de la révision de texte à partir d'un travail de réécriture. Cette façon de repenser la révision touche non seulement l'aspect formel de la production (orthographe, vocabulaire, etc.), mais aussi l'ensemble du texte (cohérence et cohésion) et cela, en vue de son amélioration. Par le fait même, l'élève est amené, nécessairement, à une véritable relecture. Des stratégies de relecture doivent cependant lui être enseignées afin qu'il puisse sélectionner efficacement les éléments textuels à partir desquels les modifications seront effectuées.

2.8 L'enseignement stratégique : un moyen

La psychologie cognitive, et plus particulièrement l'enseignement stratégique (Tardif, 1992), est un courant de recherche, de réflexion et d'action qui peut faciliter l'enseignement de la révision en classe de français. Mentionnons d'abord qu'en psychologie cognitive, l'enseignement et l'apprentissage sont considérés comme des activités de traitement de l'information, c'est-à-dire que l'enseignant traite des informations liées au contenu disciplinaire, à la gestion de la classe ainsi qu'aux composantes affectives et cognitives de l'élève et que, dans une situation d'apprentissage, l'élève traite des informations affectives, cognitives et métacognitives.

Quatre principes paraissent déterminants en ce qui a trait à l'enseignement stratégique. Premièrement, la psychologie cognitive reconnaît trois types de connaissances : les connais-

sances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Définissons-les brièvement.

Les premières concernent les connaissances théoriques répondant à la question du « quoi apprendre » : par exemple, la définition d'une habileté ou d'une stratégie (savoir énoncer la règle d'accord des participes passés).

Les secondes renvoient à des connaissances pratiques équivalant à des savoir-faire, des habiletés, répondant à la question du « comment apprendre » : comment utiliser telle ou telle stratégie dans un contexte donné; par exemple, savoir franchir les étapes pour écrire un récit d'aventures. L'enseignant montre explicitement comment exercer la stratégie à l'étude en offrant comme modèle son raisonnement (enseigner par procédure) ou des spécimens de l'application correcte et de l'application incorrecte de la stratégie à l'étude (enseigner à l'aide d'exemples et de contre-exemples). La qualité et la diversité des exemples et des contre-exemples utilisés ainsi que les occasions offertes aux élèves d'imiter le comportement approprié de l'enseignant sont des facteurs déterminants dans l'application de la démarche.

Les troisièmes répondent aux questions du « quand » et du « pourquoi apprendre ». Le « quand » se rapporte aux conditions d'application de la stratégie et facilite l'intégration et la gestion de l'ensemble des habiletés (habiletés métacognitives). Par exemple, savoir recourir au contexte plutôt qu'à la désignation lexicale devant un mot inconnu. Le « pourquoi » se rapporte aux arguments justifiant l'utilisation de la stratégie. L'enseignant explique en quoi l'apprentissage de telle stratégie sera utile ultérieurement. Par exemple, il mentionne régulièrement que l'habileté à identifier des informations importantes nous aide à mieux comprendre et qu'elle est particulièrement utile lorsqu'on doit retenir les informations lues ou saisir l'essentiel de ce qu'on a lu.

En somme, les élèves ont besoin de savoir ces trois types de connaissances pour apprendre à gérer leur compréhension des phénomènes langagiers en contexte de révision de texte notamment. S'ils ne savent pas quand et pourquoi ils doivent utiliser telle ou telle stratégie de réécriture, pour reprendre le concept de Bourque, il est peu probable qu'ils puissent les utiliser adéquatement en fonction de la situation de réécriture.

Deuxième principe mis de l'avant par l'enseignement stratégique : il ne peut y avoir apprentissage en profondeur sans l'organisation constante des connaissances. L'élève doit être amené systématiquement à organiser ses connaissances en réseaux. En psychologie cognitive, on reconnaît que plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus celle-ci a de chance de pouvoir y associer de nouvelles informations d'une façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement.

Bref, à elle seule, la révision demeure la tâche la plus complexe de toute l'activité de production de textes. L'élève est amené au diagnostic de son texte en vérifiant à la fois les aspects du contenu et de la forme de son texte. Il doit donc disposer de connaissances organisées pour résoudre le problème du texte à améliorer.

Le troisième principe a trait aux activités métacognitives qui jouent un rôle majeur dans l'apprentissage. L'élève, quel que soit son âge, doit apprendre à apprendre; il doit s'approprier son propre processus d'apprentissage et, tout au long de l'activité comme à son terme, l'enseignant doit lui faire prendre conscience de la façon dont il s'y prend pour réaliser une tâche, accomplir un travail, colliger des informations ou encore comprendre le sens d'un texte.

Ainsi, face à cette exigeante activité qu'est la révision, Bisailon (1994, dans Préfontaine, 1998, p. 66) propose les étapes suivantes afin d'aider l'élève à développer plus de rigueur : 1) préciser le but de la relecture; 2) relire le texte pour l'évaluer (en fonction du but visé et à l'aide de différents savoirs); 3) s'arrêter sur un problème potentiel; 4) identifier le problème plus ou moins précisément; 5) résoudre le problème (grâce à différents savoirs, à l'aide de personnes-ressources et à l'aide d'outils); 6) modifier le texte (par ajout, suppression, remplacement ou déplacement); 7) finir la relecture.

Quatrième principe : le transfert des connaissances n'est pas un processus qui s'effectue automatiquement; il ne peut se réaliser que dans des tâches complètes, complexes et signifiantes. Ce transfert s'enseigne à partir d'activités de comparaison, de mise en parallèle. Ces tâches doivent être nombreuses et variées et les élèves doivent réinvestir les connaissances acquises d'un contexte à un autre, dégager les régularités du fonctionnement de la langue, utiliser en production ce qui a été exploré en compréhension.

Sur le plan du transfert et de l'application des connaissances, cela peut se réaliser (Lebow, 1993, cité dans Boyer, 1995, p. 121) grâce à la mise en place de situations assurant que les apprenants utilisent leurs connaissances, s'inscrivent dans une démarche de résolution de problèmes et vivent des activités de type métacognitif. Des occasions d'écrire fréquemment pourraient se trouver dans des activités où l'écriture est pratiquée pour apprendre et non pas seulement pour elle-même. Pensons à des ateliers d'écriture où l'élève n'est pas amené à écrire des textes complets pour que l'enseignant les corrige, mais bien plutôt favoriser la construction d'un savoir-écrire chez les élèves par des situations de production écrite diverses.

En dernier lieu, il importe de souligner que tous ces facteurs concourent à la motivation de l'élève au regard de la tâche, quelle qu'elle soit, et ont des incidences sur son estime de soi, la perception qu'il a de lui-même comme apprenant et de l'école comme milieu de vie et d'épanouissement.

Nous croyons que, grâce à l'enseignement stratégique régulé, la motivation des élèves, pour la révision de texte, s'en trouverait augmentée et que l'apprentissage des stratégies de base en écriture favoriserait l'amélioration de leurs productions.

2.9 En conclusion

Bien des chercheurs reconnaissent l'importance de la révision dans le processus d'écriture (Gangi, 1986; Hayes, Flowers, Schriener, Stratman et Carey, 1985; Sommers, 1982; Collins et Gentner, 1980; Hirsch, 1977). Comme cette habileté est souvent peu enseignée véritablement (Groupe Diepe, 1995, p. 111-114; Bisailon, 1992, p. 276), ils sont nombreux les élèves, de tous niveaux, qui éprouvent de la difficulté à réviser leurs textes. Que dire alors des élèves en difficulté d'apprentissage pour qui écrire un texte les place plus souvent qu'autrement en situation d'échec?

Inciter les élèves à réviser n'est pas suffisant pour conduire à l'amélioration des textes. À toutes fins pratiques, réviser, pour l'élève, c'est mettre le brouillon au propre (Bergeron et Harvey, 1998). Hayes et Flower (1980) ont élaboré un modèle théorique de révision qui met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels (connaissances du domaine, organisations de ces connaissances en mémoire en fonction du but) et procéduraux (identification et description

des processus rédactionnels) de la production. Ils isolent notamment un composant très important, la « révision/édition » (lecture, retour sur le texte et mise au point).

En effet, sans mettre de côté les connaissances linguistiques (orthographe lexicale et grammaticale, ponctuation, etc.) de l'élève, il est possible de développer chez lui sa capacité à améliorer ses textes à partir d'un travail de réécriture mis au jour par la révision. Cette activité où l'élève transforme son texte autant de fois qu'il le désire, l'amène, entre autres, à reconsidérer tout le processus de planification de son texte. Cette relecture peut concerner l'aspect communicationnel (Simard, 1995; Bisaillon, 1992) ou proprement textuel de l'écrit (choix et organisation des idées, syntaxe et lexicale, effets stylistiques).

Pour développer les compétences de l'élève en matière d'amélioration de texte, nous croyons que l'enseignement stratégique des opérations langagières (l'ajout, le remplacement, la réduction et le déplacement), mis de l'avant dans le programme de français de 1994, peut se révéler un moyen pratique et efficace. Comme le fait remarquer Fabre (1990) dans sa recherche sur les brouillons d'écoliers, il y a un lien étroit entre la quantité et la qualité des transformations utilisées par l'élève : plus il effectue de modifications dans son texte, plus il a de chances d'interroger les différents niveaux linguistiques et ainsi saisir les aspects fondamentaux de la mise en texte.

Par ailleurs, nous accordons une attention particulière à l'écriture de fiction qui, selon Noël-Gaudreault (1990) et Bourque (1994), est susceptible d'accroître la motivation des élèves à réviser leurs textes. Intimement liée au langage, elle se présente comme une faculté de former des images nouvelles à partir de combinaisons nouvelles de mots, d'images ou d'idées : rapprocher pour créer des liens nouveaux, pour découvrir des mécanismes ou des opérations de transformation.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre recherche vise à élaborer une intervention, la mettre à l'essai et en évaluer les effets éventuels sur les élèves en cheminement particulier temporaire au secondaire, d'abord sur le plan du contenu (cohérence, choix du vocabulaire) et ensuite, sur le plan de la forme (syntaxe, orthographe). Nous souhaitons enfin accroître la motivation des élèves à écrire, et spécifiquement à améliorer leurs textes (plaisir d'écrire, intérêt accru pour se réviser).

Le cadre d'enseignement-apprentissage s'appuie sur la connaissance des quatre stratégies de révision. Progressivement, les élèves sont amenés à acquérir un savoir et un savoir-faire sur chaque stratégie de révision et son mode de fonctionnement. Par la suite, ils doivent les utiliser pour leur propre compte lors d'ateliers d'écriture en les mettant au service de leurs textes. Cet apprentissage des stratégies de réécriture a pour but d'amener les élèves à mieux structurer leurs textes (de fiction) et ainsi en améliorer la qualité.

Tout d'abord, dans ce chapitre, nous présenterons notre approche de l'enseignement stratégique pour l'apprentissage des stratégies de révision en retenant la formule de l'atelier d'écriture. Ensuite, nous aborderons le contexte dans lequel s'est déroulée l'expérimentation ainsi que les outils de traitement de l'information que nous avons utilisés. Finalement, nous décrirons le type de recherche poursuivi.

3.1 Le cadre de l'enseignement stratégique des stratégies de révision

Le cadre d'enseignement-apprentissage que nous adoptons pour l'expérimentation de notre recherche repose sur 16 activités qui mettent de l'avant quatre stratégies de révision (l'ajout, le remplacement, le déplacement, l'effacement) appliquées à des textes de fiction.

Jones et al. (1987, cités dans Tardif, 1992, p. 324) ont précisé trois grandes phases en enseignement stratégique. Le mérite de leur modèle est d'avoir explicité les stratégies d'enseignement importantes dans chacune de ces phases. La préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu ainsi que l'application et le transfert des connaissances constituent les trois phases fondamentales de l'enseignement stratégique.

Les actions pédagogiques et didactiques de l'enseignant stratégique sont à la fois axées sur des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. Dans sa planification de l'enseignement, l'enseignant stratégique distingue très clairement ces types de connaissances et il recourt à des stratégies spécifiques pour provoquer et soutenir chacune d'elles. L'enseignant a non seulement l'intention d'amener l'élève à développer le quoi (les connaissances déclaratives) et le comment (les connaissances procédurales), mais aussi le pourquoi et le quand (les connaissances conditionnelles). Cette dernière catégorie de connaissances a une très grande importance dans la planification de l'enseignement stratégique puisque ces dernières sont responsables du transfert des apprentissages d'un contexte à un autre.

3.1.1 Principes de l'enseignement stratégique

À propos de l'enseignement des stratégies de révision, nous nous sommes inspirée bien sûr des principes de l'enseignement stratégique. Pour chaque stratégie de révision ciblée, il s'agit d'enseigner le quoi, le pourquoi, le comment et le quand de l'utilisation de celle-ci.

Faut-il le rappeler : le quoi correspond à la définition et à la description de la stratégie de révision à enseigner. Le pourquoi constitue une brève explication disant pourquoi la stratégie est importante et comment elle aidera les élèves à être de meilleurs scripteurs. Il est important de motiver les élèves à utiliser les stratégies en leur montrant qu'il y a un lien entre l'utilisation qu'ils font de la stratégie et leur réussite dans une tâche (la connaissance métacognitive). En ce qui concerne le comment, il s'agit d'enseigner le fonctionnement de la stratégie à l'étude.

L'enseignant montre explicitement comment appliquer la stratégie en offrant comme modèle son raisonnement (enseignement par procédure). Enfin, en ce qui a trait au quand, l'enseignant dit aux élèves à quel moment on peut utiliser la stratégie et de quelle manière on peut l'adapter à la situation d'écriture afin d'obtenir un résultat. Il explique les conditions dans lesquelles la stratégie sera la plus utile et comment on peut en évaluer l'efficacité. Par exemple, l'enseignant amène les élèves à se pencher sur les « erreurs » commises lors des ateliers d'écriture. Pour chaque atelier, il met au tableau un exemple d'une stratégie d'écriture déficiente opérée au niveau du mot ou du groupe de mots, etc.

Les élèves ont besoin de ces quatre principes pour apprendre à gérer leur compréhension. S'ils ne savent pas pourquoi ils doivent utiliser telle ou telle stratégie et quand ils doivent l'utiliser, il est peu probable qu'ils puissent les gérer adéquatement en fonction de la situation d'écriture. Conséquemment, la présence de ces éléments dans l'enseignement des stratégies de révision est primordiale. C'est par leur rappel fréquent et le réinvestissement des stratégies dans des ateliers d'écriture que le développement des habiletés métacognitives sera favorisé.

3.1.2 L'atelier d'écriture

La formule de l'atelier d'écriture a été retenue pour l'expérimentation puisqu'elle a l'avantage de présenter de courtes séquences d'enseignement-apprentissage aux élèves.

L'atelier d'écriture vise principalement à impliquer l'élève dans une démarche active de construction de la connaissance, à éprouver, à répertorier et à analyser les opérations requises et à mieux les comprendre. Garcia-Debanc (1989, p. 37) préconise l'atelier d'écriture comme formule pédagogique dans le travail de la production de texte :

L'atelier d'écriture est une forme de travail attrayante et spectaculaire pour faire éprouver aux participants les mécanismes de fonctionnement centraux dans la production textuelle. Il peut constituer un moyen d'appropriation active des contenus de formation portant sur des théories de référence relatives à l'écriture.

Et elle ajoute:

L'atelier d'écriture peut alors être considéré comme une situation favorable à l'approbation de contenus conceptuels nouveaux. Dans ce cas, ce sont d'abord des effets d'apprentissage qui sont escomptés (p. 41).

Dans notre expérimentation, les ateliers d'écriture sont au nombre de seize, et chaque stratégie de réécriture compte quatre ateliers (voir annexe I).

Les ateliers d'écriture comportent les aspects suivants (voir annexe II) :

les préliminaires précisant l'objectif et le but à atteindre; une mise en situation vise à activer la motivation de élèves à l'égard de l'objet d'apprentissage, en l'occurrence, la stratégie de réécriture à apprendre;

le déroulement consistant à guider le travail de l'enseignant auprès des élèves et de permettre à ceux-ci de mettre en pratique la stratégie d'écriture apprise en vue de développer chez eux des habiletés à bien la maîtriser dans une perspective fictionnelle;

les pistes d'objectivation incitant ainsi les élèves à prendre un certain recul par rapport à leur pratique d'écriture fictionnelle; concrètement, ces pistes consistent, par exemple, à effectuer, dans un premier temps, un retour sur la définition et le mode de fonctionnement de la stratégie de réécriture à l'étude et, dans un second temps, à réviser après chaque atelier d'écriture, leur travail de production.

3.2 Le contexte d'expérimentation

Compte tenu d'un changement dans l'affectation de nos tâches d'enseignement, nous avons été mutée dans une autre école, ce qui fait que nous n'avons pu expérimenter avec le type de clientèle visée. C'est la raison pour laquelle nous avons approché un collègue de travail en cheminement particulier temporaire de l'école La Source, de Rouyn-Noranda, pour poursuivre l'expérimentation de la recherche en classe. Ainsi, grâce à sa précieuse collaboration, la poursuite de cette recherche a été rendue possible. Ses tâches consistaient à enseigner les stratégies de révision (ou de réécriture) auprès de l'un de ses groupes d'élèves à partir des préparations que la chercheuse de ce projet avait réalisées pour chaque activité. Des rencontres

hebdomadaires servaient, en plus de décrire et d'expliquer au collègue expérimentateur chacune des activités, à remplir un instrument de description et d'analyse des interventions en classe (voir annexe III). Nous étions toujours disponible au moindre questionnement de l'expérimentateur.

Cette décision a été prise en dernier recours puisqu'un changement d'école, un changement de clientèle et un horaire inapproprié nous empêchaient tout déplacement pour expérimenter auprès des élèves en cheminement particulier temporaire (CPT). De plus, ce type de clientèle ne se retrouvait plus dans notre nouveau milieu de travail, ce qui ne nous permettait plus de procéder à l'expérimentation.

3.2.1 Les sujets de la recherche

L'intervention s'est déroulée auprès d'un groupe d'élèves en cheminement particulier temporaire de première année (CPT 1). Le groupe dans lequel a eu lieu l'expérimentation contenait 18 élèves dont 8 filles et 10 garçons. Par contre, nous avons retenu les textes des 11 élèves qui étaient présents au pré-texte. Tous ces élèves étaient âgés d'environ treize ans. Ils vivaient sur le territoire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda (C.S.R.N.). Ils provenaient de constitutions familiales et de milieux socio-économiques divers. Ils arrivaient des classes de sixième année régulière.

3.2.2 Le déroulement de l'expérimentation

Les interventions en classe se sont échelonnées sur une période de 16 semaines, soit du 16 septembre au 17 décembre 1996, à raison d'une à deux interventions par semaine d'une durée approximative de 75 minutes (voir annexe I).

Globalement, la répartition des activités a suivi le déroulement suivant :

- un pré-texte⁸, permettant de vérifier l'état des productions des élèves en matière d'écriture de fiction;
- une activité d'introduction, permettant aux élèves de faire l'apprentissage de notions préliminaires indispensables à l'écriture de fiction;

⁸ Nous entendons par « pré-texte » une activité d'écriture visant à vérifier, avant toute forme d'intervention en classe, l'état des productions des élèves en matière d'écriture de fiction.

- quatre catégories d'activités d'enseignement-apprentissage concernant les quatre stratégies d'écriture de base, réparties en ateliers d'écriture nombreux et variés;
- un post-texte⁹, permettant de vérifier les progrès des élèves en écriture de fiction (la connaissance qu'ils ont des quatre stratégies d'écriture et l'utilisation qu'ils en font dans leurs productions).

À la fin de l'expérimentation, soit un mois après, nous avons réalisé un entretien avec les élèves (voir annexe IV) pour connaître leurs perceptions, leurs opinions sur diverses questions touchant leurs apprentissages des stratégies de révision. Entre autres, nous avons voulu savoir ce qu'ils avaient retenu des ateliers d'écriture, s'ils croyaient que les ateliers leur avaient permis de mieux voir leurs erreurs et comment les corriger, s'ils croyaient que l'utilisation des stratégies de révision les avait aidés à améliorer leur texte, etc. Cet entretien permettait aussi de vérifier leur motivation à réviser leurs textes. Dans une section ultérieure de ce chapitre, nous reviendrons sur la construction de cet outil qui nous servira dans l'interprétation de nos résultats de recherche.

Examinons maintenant dans le détail chacun des aspects de l'intervention. On retrouve à l'annexe I un tableau de programmation complète des activités ayant servi à l'expérimentation de notre recherche.

3.2.2.1 Le pré-texte

Le pré-texte est une activité qui s'est déroulée en deux parties. L'objectif de la première partie de l'activité consistait à vérifier l'état des productions des élèves de la classe en matière d'écriture de fiction. Ils avaient à produire un court récit, soit environ 250 mots, à partir d'un déclencheur d'écriture commun à tous les élèves.

Les étapes de la première partie du pré-texte étaient les suivantes :

- la présentation de notre intervention auprès des élèves;
- la mise en situation, consistant à activer les connaissances des élèves sur le conte *Le Petit Chaperon rouge*;

⁹ Nous entendons par « post-texte » une activité d'écriture visant à vérifier les progrès des élèves en matière de réécriture de fiction (la connaissance qu'ils ont des quatre stratégies d'écriture et l'utilisation qu'ils en font dans leurs productions).

- la lecture du conte proprement dite;
- une discussion informelle sur le conte, et principalement, sur les modifications possibles que l'on pourrait y apporter si on avait à le récrire¹⁰;
- la présentation des consignes d'écriture;
- la réalisation de la production écrite.

Les remarques générales données aux élèves pour réaliser la production étaient les suivantes : rédiger le texte en mode individuel, dont la longueur maximale équivalait à une page et demie (environ 250 mots) et la durée approximative à une période de 75 minutes (rappelons que les élèves sont intégrés dans une école secondaire et qu'ils doivent suivre leur grille horaire). Les élèves pouvaient également consulter l'enseignant et les outils de référence mis à leur disposition, tels que les ouvrages de grammaire, les dictionnaires usuels, de synonymes, les tableaux de conjugaison.

L'activité d'écriture consistait à présenter aux élèves six mots, dont cinq d'entre eux étaient tirés du conte *Le Petit Chaperon rouge* : chaperon, grand-mère, loup, forêt, bûcheron. Le sixième mot, vaisseau spatial, n'entretenait aucune relation avec les six mots suggérés. Le déclencheur d'écriture voulait éviter que l'élève se serve de sa mémoire livresque ou télévisuelle et qu'il développe quelque chose d'inventif.

L'objectif de la deuxième partie du pré-texte visait à connaître les pratiques de révision des élèves pour améliorer une première version de texte. Ce travail de relecture permettait aussi de voir ce qu'ils voulaient précisément améliorer : était-ce le vocabulaire? la syntaxe? l'orthographe lexicale et grammaticale? la structure des idées? etc. Cette partie du pré-texte consistait à faire identifier aux élèves des éléments dans le texte qui seraient susceptibles de l'améliorer et à les leur faire actualiser dans leur texte. Ils devaient en outre classer par ordre d'importance les types de changements apportés. Cette étape peut nous informer si l'élève sait repérer ses erreurs et s'il connaît des moyens pour régler le problème. De plus, nous pouvons vérifier les aspects de la révision qu'ils privilégient. Il est à noter qu'outre les consignes de

¹⁰ Rappelons au lecteur que nous empruntons le vocable « récrire » à Ghislain Bourque (1994). Voir le cadre de référence de notre recherche.

fonctionnement de l'exercice, aucune méthode de relecture du type *Référentiel en communication écrite* n'a été suggérée aux élèves.

Les étapes de la deuxième partie du pré-texte se sont donc déroulées comme suit :

- demander aux élèves de relire leur texte en pensant à ce qu'ils voulaient améliorer;
- leur faire choisir deux types de changements à effectuer (orthographe, structure de la phrase, vocabulaire, idée, etc.) et les identifier à la fin du texte en les numérotant;
- les faire travailler sur leur texte en tenant compte des éléments choisis;
- leur faire souligner les améliorations apportées (par exemple : un mot ou une phrase modifiés);
- leur faire transcrire le texte au propre (mise au propre).

3.2.2.2 L'activité d'introduction

En plus d'étudier en classe les notions de texte utilitaire (texte courant) et de texte de fiction (texte littéraire), l'activité d'introduction permettait aux élèves de prendre conscience de la place importante que prend le langage dans le texte de fiction.

Son but n'est pas seulement de distraire ou d'amuser, il se doit d'être original par son contenu (ce qu'il raconte) et par sa forme (la manière de le raconter). C'est par l'utilisation de différents moyens aidant à stimuler l'imagination et diverses stratégies d'écriture que l'on arrivera à produire des textes de fiction des plus intéressants. Ces moyens et ces stratégies feront d'ailleurs l'objet des activités d'apprentissage ultérieures.

L'activité d'introduction à l'enseignement des stratégies d'amélioration de texte visait essentiellement trois objectifs :

- 1) faire différencier par les élèves le texte courant du texte de fiction (texte littéraire);
- 2) les amener à dégager les caractéristiques propres à chacun de ces types de texte;
- 3) vérifier s'ils pouvaient reconnaître dans de courts extraits, par exemple, leurs principales caractéristiques.

Les étapes de l'activité suivaient ce déroulement :

- une amorce visant à activer les « connaissances antérieures » des élèves;
- un court exposé de l'enseignant sur les deux types de texte¹¹;
- la vérification rapide des connaissances enseignées à l'aide d'un mini-test;
- la réalisation d'une activité de compréhension;
- une objectivation du travail effectué et une ouverture sur des éléments de transposition en contexte d'écriture.

Les deux « exercices » de type compréhension auxquels les élèves devaient répondre comprenaient un certain nombre de questions semi-fermées et ouvertes concernant le texte utilitaire et le texte de fiction. Il est à noter que le deuxième exercice comportait, bien sûr, un coefficient de difficulté supérieur au premier, compte tenu du caractère progressif de l'activité.

3.2.2.3 Les activités d'enseignement-apprentissage

Les quatre activités d'enseignement-apprentissage ont été élaborées en lien avec les quatre stratégies de révision que sont le remplacement, le déplacement, l'ajout et l'effacement. Elles ont été réparties en ateliers d'écriture dont les paramètres variaient selon une progression allant du plus simple au plus complexe.

L'objectif de ces activités était de permettre aux élèves, d'une part, de faire l'apprentissage systématique des diverses manipulations langagières de base devant les sensibiliser au travail de l'écriture de textes et surtout de la réécriture (Bergeron et Harvey, 1998) et, d'autre part, de les amener progressivement à mieux structurer leurs textes de fiction et ainsi en améliorer la qualité.

Voici une brève définition des quatre stratégies de révision de base. Nous nous inspirons à cet effet du travail de Bergeron et Harvey (1998).

¹¹ Pour ces élèves, il s'agissait plutôt d'un rappel des connaissances sur ces types de textes qu'un enseignement systématique, pour reprendre la terminologie du MEQ.

- L'addition consiste à ajouter un ou plusieurs éléments à un autre élément d'un énoncé, à un groupe d'éléments d'un énoncé ou à un énoncé tout entier dont le résultat amène des informations et des significations supplémentaires à l'énoncé.

- L'effacement (soustraction) consiste à retrancher un ou plusieurs éléments à un autre élément d'un énoncé, à un groupe d'éléments d'un énoncé ou à un énoncé tout entier dont le résultat amène une réduction d'informations et des effets de sens nouveaux à l'énoncé.

- Le remplacement (substitution) consiste à remplacer un élément ou un groupe d'éléments d'un énoncé par un autre élément ou groupe d'éléments remplissant la même fonction dont le résultat amène un changement de sens à l'énoncé.

- Le déplacement consiste à déplacer un élément ou un groupe d'éléments à l'intérieur d'un énoncé dont le résultat amène le plus souvent un ou plusieurs effets de sens nouveaux à l'énoncé.

Chaque activité d'apprentissage suivait une démarche pédagogique respectueuse des principes mis au jour par l'enseignement stratégique (voir notre cadre de référence).

Les principales étapes de la démarche suivie sont: la mise en situation pédagogique, l'observation en situation, la compréhension du ou des principes d'application de la stratégie réécriture, les ateliers d'écriture en tant que tels, l'objectivation et le réinvestissement.

Voici une brève explication de chacune des étapes de la démarche.

3.2.2.4 Mise en situation pédagogique

Il s'agit, pour l'enseignant, d'activer la motivation des élèves à l'égard de l'objet d'apprentissage, en l'occurrence, les stratégies de réécriture. À l'aide d'une situation de communication donnée, produite à partir de l'une ou l'autre des stratégies de réécriture étudiées, des élèves choisis par l'enseignant ou par le groupe, exécutent un jeu de rôles. À partir d'un dialogue mettant en scène des personnages, deux élèves de la classe se livrent à un jeu de rôles qu'ils auront préalablement préparé en suivant les indications de l'enseignant. Cette phase de la préparation vise à susciter l'intérêt des élèves pour l'objet d'apprentissage et à provoquer chez eux une réflexion sur le langage et ses diverses manipulations.

3.2.2.5 L'observation en situation

Lors de cette étape, le principal objectif poursuivi est de rendre le plus visible possible la démarche et la structure sous-jacente à la stratégie de réécriture étudiée. À cet effet, l'enseignant présente aux élèves deux courts textes de fiction dont l'un est le résultat de manipulations effectuées à partir de l'autre, de manière à retenir leur attention et ainsi les disposer à la concentration. Les élèves ont entre les mains les deux textes de fiction. L'enseignant ou un élève en fait la lecture au groupe-classe.

3.2.2.6 La compréhension de la stratégie à l'étude

À cette étape, l'enseignant montre explicitement comment appliquer la stratégie de réécriture à l'étude par le biais d'un court exposé théorique (enseignement par procédure). Ensuite, par la discussion, l'enseignant amène les élèves à voir clairement ce qui distingue les deux textes. Enfin, il résume dans ses mots les interventions des élèves en précisant que la principale différence entre les deux textes repose (selon la stratégie de réécriture à l'étude) sur certains mots ou groupes de mots qui ont subi un changement. Il donne aussi quelques exemples à l'appui de ce qu'il avance. Par la suite, l'enseignant définit la stratégie de réécriture à l'étude et s'assure que son fonctionnement est bien compris par des élèves.

3.2.2.7 Les ateliers d'écriture

Cette étape de la démarche pédagogique permet aux élèves de mettre en pratique les stratégies de réécriture apprises en vue de développer chez eux leur capacité de jouer avec les mots, de « manipuler » le texte, bref, de lui faire subir un traitement. Le rôle de l'enseignant consiste alors à observer, à apprécier et à guider leur travail.

3.2.2.8 L'objectivation

Lors de cette étape, l'enseignant incite les élèves à prendre un certain recul par rapport à leur pratique d'écriture, selon des modalités qu'il juge à propos. À titre d'exemple : la réécriture partielle ou totale du texte de fiction.

3.2.2.9 Le réinvestissement

Cette étape consiste, pour les élèves, à ressaisir leur travail de production en récupérant certains éléments d'apprentissage inhérents à tel atelier d'écriture pour les intégrer dans un autre atelier, différent du premier. En raison du caractère progressif de la démarche pédagogique préconisée, le réinvestissement est nécessairement intégré aux ateliers d'écriture mêmes.

Par ailleurs, mentionnons que notre démarche pédagogique traite d'une stratégie de réécriture différente à chaque activité d'enseignement-apprentissage et que chaque stratégie convoque, à tour de rôle, dans le texte, des éléments allant de la plus petite unité à la plus grande (mot, groupe de mots, phrase et paragraphe), et dans la fiction, des éléments allant également, par analogie, de la plus petite unité à la plus grande (personnage, qualification du personnage, action et groupe d'actions).

3.2.2.10 Le post-texte

Les conditions et le type de post-texte étaient les mêmes qu'au pré-texte. En effet, pour ces deux productions écrites, les élèves devaient récrire un conte choisi par l'enseignant et lu en classe. De plus, un élément déclencheur leur était imposé de manière à provoquer leur imaginaire et favoriser ainsi diverses possibilités que cet intrus pouvait susciter, et cela, tout en garantissant un maximum de cohérence au texte produit.

De plus, au pré-texte, nous avons demandé aux élèves de choisir deux éléments qu'ils aimeraient améliorer plus spécifiquement dans leur texte. Au post-texte, lors de la phase de révision, nous leur avons demandé de souligner dans leur « brouillon » toutes les modifications apportées afin de pouvoir identifier clairement les transformations opérées lors de la « mise au propre ». Le choix de la stratégie de réécriture et le nombre à utiliser étaient laissés à la discrétion des élèves, bien entendu.

Par le post-texte, il s'agissait de vérifier les progrès des élèves en matière d'amélioration de texte, et spécifiquement sur le plan de l'écriture (la connaissance qu'ils ont des quatre stratégies de réécriture et l'utilisation qu'ils en font dans leur texte) à partir d'un texte de fiction que ceux-ci produisaient selon des consignes d'écriture spécifiques. Une comparaison entre cette

production et celle réalisée lors du pré-texte a ensuite été effectuée sur la base de critères nettement définis.

Les étapes de l'activité suivaient ce cheminement :

- l'énoncé d'une mise en situation pédagogique;
- une explication des consignes d'écriture du post-texte;
- sa réalisation;
- une relecture suivi du travail d'amélioration du texte.

Donc, après avoir discuté avec les élèves des diverses possibilités de transformation du conte ALI BABA, ceux-ci devaient produire un court texte d'environ une page et demie en s'inspirant du conte CENDRILLON¹², mais en le transformant de manière à ce que l'histoire se déroule à Rouyn-Noranda, en l'an 3 000. Bien évidemment, ils devaient utiliser l'une ou l'autre des stratégies de réécriture étudiées en cours d'expérimentation et garantir un maximum de cohérence à leur production. Enfin, la relecture de leur texte les amenait à identifier des améliorations possibles et à les intégrer ensuite dans leur travail de réécriture.

3.2.3 Les instruments utilisés lors de l'expérimentation

Lors de l'expérimentation, deux instruments ont servi à rassembler les commentaires de l'expérimentateur et des élèves. Ainsi, pendant l'expérimentation, une fiche d'observation nous a permis de recueillir les remarques de l'expérimentateur après les ateliers d'écriture. Par la suite, un mois après l'expérimentation, nous avons rencontré les élèves afin de connaître leurs impressions, leurs avis sur l'acquisition de leurs connaissances et de leur savoir-faire. Au moment de nos entretiens dirigés, nous avons utilisé un questionnaire.

3.2.3.1 Fiche d'observation pour l'intervention

Une fiche d'observation a été utilisée entre nous et l'expérimentateur, plutôt comme guide de discussion lors de nos rencontres hebdomadaires tout au long de l'expérimentation. Cet instrument servait donc à colliger les observations en classe lors de l'expérimentation des

¹² Perreault, Charles, *Contes*, Éditions BIAS, Paris, 1956.

activités (annexe III). Cette fiche est divisée en trois parties principales. Sont consignés dans la première partie appelée « fiche descriptive » la date et la durée de l'intervention, le nombre d'élèves présents, la stratégie de réécriture à l'étude, les objectifs spécifiques visés par le ou les ateliers d'écriture, la description des étapes de l'intervention et la description de l'activité d'écriture en tant que telle.

Réservée aux observations, la deuxième partie de la fiche se rapporte principalement aux réactions des élèves en rapport avec le court exposé théorique de l'intervenant (enseignement par procédure), des discussions en général et de ou des ateliers d'écriture proprement dits. Sont également notées, dans cette partie, les observations relatives aux difficultés rencontrées par les élèves ou l'expérimentateur lors de l'intervention et les commentaires des élèves sur le déroulement et le contenu de l'activité.

Quant à la troisième partie, elle concerne l'évaluation du travail effectué par les élèves. Elle comprend une description et une analyse sommaire des compétences des élèves à utiliser la stratégie de réécriture lors de ou des ateliers vécus en classe.

3.2.3.2 L'entretien dirigé

Après l'expérimentation des activités d'apprentissage et du post-texte, nous avons choisi d'utiliser l'entretien dirigé comme outil permettant d'intégrer le point de vue des élèves relativement à leurs apprentissages des stratégies de réécriture en phase de révision, à savoir, ce qu'ils en ont retenu, comment ils les ont utilisées dans leur production écrite, si elles ont été un agent motivateur pour se réviser et si, selon eux, elles amélioreraient leurs performances à l'écrit.

De plus, l'entretien dirigé est un outil permettant d'enrichir l'interprétation des annotations relevées au post-texte par rapport à celles du pré-texte. Cette collecte d'impressions, d'opinions sur les acquis des élèves a été enregistrée sur magnétophone et retranscrite sur documents.

Le questionnaire utilisé lors de l'entretien dirigé se divise en trois parties : la première partie est générale et s'attarde à la problématique de l'écriture chez les élèves, la deuxième partie est plus spécifique et touche les connaissances apprises des élèves sur les stratégies d'amélio-

ration de texte; la troisième partie a trait à l'utilisation de ces stratégies par les élèves dans leurs productions lors du pré-texte et du post-texte. Cette partie amène les élèves à comparer les textes produits, l'un avant l'apprentissage des stratégies d'écriture de base, et l'autre après, de manière à ce qu'ils constatent leur degré d'appropriation des stratégies étudiées. Nous reproduisons en annexe IV une copie type du questionnaire utilisé avec les élèves lors de l'entretien.

Comme nous l'avons déjà noté, les entretiens se sont déroulés un mois après l'expérimentation, c'est-à-dire à la fin du mois de janvier 1997. Ce laps de temps est dû au congé de Noël qui suivait la dernière production des élèves, soit le post-texte, et pour permettre un temps de recul nécessaire. Un mois nous a paru satisfaisant ce critère. L'analyse des post-textes n'avait pas encore été effectuée par la chercheuse au moment des entretiens. Qu'il s'agisse du pré-texte ou du post-texte, l'élève avait sous les yeux une copie non annotée au moment de l'entretien.

3.3 Les outils de traitement des données

En annexe V, nous présentons un tableau-synthèse regroupant pour chacun des élèves la description du pré-texte et celle du post-texte en ce qui concerne les éléments de la production, et notamment ceux qui ont subi une transformation, voire une amélioration, et ce, tant sur le plan du contenu du texte que de sa forme. Nous nous sommes inspirée des paramètres établis dans les grilles de description des productions à l'écrit du ministère de l'Éducation du Québec, à savoir l'aspect du contenu qui comprend les éléments propres au texte narratif, en l'occurrence, la structure du conte, la cohérence sémantique et logique de ces éléments, et l'aspect de la forme qui a trait à la structure d'ensemble des phrases et du texte, au choix du vocabulaire, à l'orthographe grammaticale et lexicale. Nous avons ajouté en bas du tableau un dernier élément qui touche la transformation de l'écrit par rapport au conte initial lu. Ce dernier point nous permet de faire le bilan, d'une part, des principales stratégies de réécriture qui ont été utilisées par l'élève pour transformer son texte, et d'autre part, d'apprécier le caractère inventif du texte produit.

Le tableau que l'on trouve à l'annexe VI regroupe plus en détails les différentes transformations effectuées par l'élève par rapport au conte initial lu en classe lors du pré-texte et

du post-texte. La troisième partie du tableau (colonne de droite) concerne les transformations effectuées par les élèves lors de la révision et de la mise au propre du post-texte.

3.4 Le type de recherche poursuivi : l'analyse de contenu

Compte tenu de la nature du groupe expérimental et du temps imparti pour notre expérimentation, nous optons pour une recherche qualitative conduisant à l'analyse de contenu. En effet, l'analyse de contenu offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations complexes et détaillées, comme c'est le cas pour notre étude des productions écrites et des entretiens dirigés.

3.4.1 L'analyse catégorielle

Parmi différentes techniques utilisées (Pourtois et Desmet, 1988), nous avons opté pour l'analyse catégorielle des données. Il s'agit d'un ensemble d'opérations de découpage de textes en unités sémantiques et de classification de ces dernières selon des catégories prédéterminées, soit celles issues de la grille ministérielle dont nous avons fait mention. À l'aide de l'outil de description dont nous avons décrit les éléments constitutifs plus haut, nous pourrions donc comparer, à partir des principes de la recherche qualitative, les résultats obtenus par les élèves lors du pré-texte et du post-texte, et ce, afin de constater s'il y a eu amélioration sur le plan des performances à l'écrit en ce qui touche les aspects textuel, orthographique, syntaxique et motivationnel. Nous serons aussi en mesure de vérifier le type de stratégies utilisées, la nature des améliorations apportées, leur fréquence, etc.

3.4.2 Les catégories utilisées dans le traitement des données du pré-texte et du post-texte

La première grille de description des pré-textes et des post-textes des élèves a été construite, nous l'avons dit, à partir de la grille d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec. Celle-ci est divisée en deux sections : le fonctionnement du discours et le fonctionnement de la langue. Donnons-en les principales caractéristiques.

La première section de la grille (annexe V) concerne le contenu du texte à savoir :

- (1) les éléments propres au texte narratif (le conte);
- (2) leur cohérence sémantique et logique.

Le premier critère concerne la pertinence des idées et des informations en ce qui a trait, pour notre recherche, au texte de fiction.

Nous l'avons dit : le texte de fiction relève de l'imaginaire, il est centré sur le message lui-même en tant qu'organisation structurale; le travail de manipulation sur le langage est donc important. Le deuxième critère se formule ainsi: les idées ou les informations sont organisées de façon cohérente et les liens qui les unissent sont cohérents et univoques. Voici les principaux indices :

- la cohérence de la structure;
- la présence d'une introduction et d'une conclusion;
- la présence de marques de structure;
- la cohérence des liens entre les informations;
- la logique des temps de verbes;
- l'adéquation des mots de relation.

La deuxième section de la grille concerne la forme, soit :

- (1) la structure d'ensemble des phrases et du texte; (2) le choix du vocabulaire; (3) l'orthographe grammaticale et lexicale. Le critère syntaxique caractérisé de la façon suivante par le ministère de l'Éducation : - les phrases sont structurées correctement; - l'élève fait des liens entre les phrases de son récit; il utilise correctement la juxtaposition et la coordination. Les référents sont clairement identifiables (pronom de la troisième personne: personnels, possessifs, démonstratifs; les adjectifs possessifs et démonstratifs); - l'élève utilise adéquatement la ponctuation prévue au programme. Le critère vocabulaire est défini par les qualificatifs suivant : précis, varié et évocateur; les mots et les expressions appartiennent au lexique de la langue et conviennent au contexte. En ce qui concerne le critère de l'orthographe, il se définit comme suit : - les mots sont écrits correctement (orthographe lexicale) et les accords (genre, nombre et personne) sont faits correctement pour les cas retenus au programme.

3.4.3 Description des manifestations langagières du pré-texte et du post-texte

Ces manipulations langagières renvoient à la deuxième grille de traitement des données (annexe VI). À partir du conte lu en classe, *le Petit Chaperon rouge* pour le pré-texte et *Cendrillon* pour le post-texte, l'élève devait transformer son récit. C'est le premier niveau de découpage sémantique du texte. Les structures narratives de ces deux contes se retrouvent en

annexe VII. Ainsi, à partir de ces structures narratives, nous avons répertorié les principales transformations langagières que l'élève a utilisées afin de modifier son texte. Les principales caractéristiques observées sont les suivantes : le titre, la situation de départ (temps, lieu, autres caractéristiques), les personnages (noms, caractères principaux et secondaires), l'événement déclencheur (les sentiments et les réactions du personnage principal ou des autres personnages), les actions (le déroulement de l'intrigue) et la résolution. Ainsi, par exemple, nous pouvons lire que l'élève 1, dans le pré-texte, utilise un remplacement : le petit pot de beurre et les galettes deviennent des feuilles vertes et bizarres. Dans le post-texte, le même élève effectue un autre remplacement : Cendrillon devient Cendriller, etc.

Le deuxième niveau de découpage du post-texte (mis au propre) vise à relever les modifications que les élèves ont apportées sur certains mots, groupes de mots ou phrases lors de la mise au propre. Ce sont ces manifestations langagières que nous y retrouvons dans la colonne de droite du tableau. Par exemple, l'élève 1 a décidé de remplacer : « Il était une fois... » par « Il était 2 fois... » ou encore d'ajouter à sa phrase : « Trois milles personnes son venu et pas Cendriller. » le groupe de mots suivant : « ...parce qu'elle centait trop la cigarette. »

En somme, par l'analyse des stratégies de réécriture utilisées (annexe VI), nous voulons vérifier les progrès des élèves en matière de révision de texte et, le cas échéant, d'amélioration de la composante fictionnelle dans les textes produits. Car, faut-il le rappeler, notre objectif de recherche consiste à vérifier la capacité des élèves à produire des textes de fiction de meilleure qualité à partir d'un travail de réécriture mis au jour par la révision, et ce, tant sur le plan du contenu que sur celui de la forme. Aussi, à partir des commentaires recueillis lors des entrevues dirigées, nous souhaitons vérifier si les élèves arrivent à prendre conscience des stratégies apprises lors des ateliers et de l'utilisation qu'ils en font dans leurs productions. De plus, les opinions et les impressions des élèves fourniront des informations sur leurs acquis et leur motivation à réviser leur texte. Nous décrivons, dans le chapitre suivant, les résultats des productions des élèves lors du pré-texte et du post-texte à partir de la méthodologie définie plus haut.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DES RESULTATS DU PRE-TEXTE ET DU POST-TEXTE

Nous avons analysé les textes de 11 élèves (7 garçons et 4 filles) sur les 18 qui composaient le groupe-classe. En effet, ces 11 élèves étaient les seuls présents aux activités du pré-texte et du post-texte ainsi qu'à l'entrevue dirigée. Nous n'avons pas tenu compte des élèves absents lors de l'une ou l'autre de ces activités car ces dernières nous permettaient de vérifier, pour chaque élève, nos objectifs de départ en ce qui a trait à l'utilisation des stratégies de réécriture en contexte de production et d'amélioration de texte. Rappelons ici brièvement nos intentions de recherche :

- 1) vérifier la capacité des élèves à utiliser des stratégies de réécriture en contexte d'amélioration des textes sur le plan du contenu et sur celui de la forme;
- 2) apprécier le développement de leur créativité sur le plan de la fiction grâce à un travail de réécriture sur le plan de la fiction;
- 3) apprécier la motivation des élèves à réviser leurs textes.

4.1 Description du pré-texte

Par la description du pré-texte, nous voulons vérifier l'« état premier » des productions des élèves en matière d'écriture de fiction. Comme on le sait, ceux-ci ont produit un court récit à partir d'un sujet prédéterminé et en se servant de six mots suggérés dont cinq d'entre eux sont tirés du conte lu initialement, et un sixième, « vaisseau spatial », n'ayant aucune relation avec ce conte.

Ainsi, la description du pré-texte vise à observer les « performances » des élèves à l'écrit avant l'apprentissage des stratégies de révision de base, d'abord sur le plan du contenu (la qualité de « fiction » du texte produit, le travail sur le langage, la progression des actions, les liens

logiques entre elles, etc.), ensuite sur le plan de la forme (la structure d'ensemble des phrases et du texte, le choix du vocabulaire employé (précision et diversité), l'orthographe lexicale et grammaticale).

Voici donc le résumé de la partie descriptive du pré-texte des manifestations langagières des textes des 11 élèves qui constituent notre corpus d'analyse. Nous retrouvons, en annexe V, le détail les éléments énumérés plus haut. Nous avons aussi ajouté à cette description une section portant exclusivement sur les principales transformations apportées par les élèves, à partir du conte lu en classe (voir la description de la macrostructure narrative des contes lus figurant à l'annexe VII). Les transformations retenues, qu'il s'agisse du pré-texte ou du post-texte, sont à ce niveau de l'ordre de l'intertexte. En effet, nous avons comparé la version du conte lu en classe à celle que l'élève a produit à partir de la contrainte d'écriture que nous lui avons posée. En nous référant à l'annexe V, nous donnerons, pour chaque élève, les points saillants de son texte sur le plan du contenu et de la forme. Par la suite, nous indiquerons, en recourant cette fois à l'annexe VI, les principales transformations apportées par l'élève à son texte, et ainsi de suite. Nous avons procédé de la façon suivante pour repérer les transformations effectuées dans le texte de l'élève : à la lecture du texte *Le Petit Chaperon rouge*, et après avoir identifié les éléments de la macrostructure¹³ et ceux de la microstructure du texte, nous avons comparé les personnages, leur rôle, leurs actions, les lieux, les dialogues, etc. mentionnés dans le texte de l'élève avec ceux du texte initial.

¹³ La macrostructure concerne le traitement et l'intégration de l'information dans l'ensemble d'un texte. Le microstructure concerne le traitement du mot, de la phrase et des relations entre les phrases.

4.1.1 Description commentée du pré-texte pour chaque élève

Élève 1

| | |
|--|--|
| Contenu | Le texte présente un caractère inventif sur un ton humoristique. Il y a une bonne liaison entre les phrases (alors, elle se...) et les références aux personnages sont claires. Dans l'ensemble, le texte présente une bonne progression logique des actions jusqu'au moment où l'élève fait « renifler du pot » à un personnage de son texte vers la fin; il n'y a pas de lien entre cette action et le constat de la grand-mère alors que celle-ci se rend au vaisseau spatial rencontrer le Chaperon. |
| Forme | En général, le texte est bien structuré : il y a quatre paragraphes qui correspondent aux quatre volets du récit; par contre, la finale est escamotée. On retrouve aussi plusieurs phrases complexes qui dominent les phrases simples. Dans l'ensemble, le vocabulaire est précis et diversifié, mais en ce qui concerne l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale, il y a plusieurs erreurs, notamment en ce qui concerne l'accord du verbe avec son sujet. |
| Les transformations apportées par l'élève : il a effectué quelques additions touchant principalement aux personnages tout en effectuant parfois un remplacement : un vaisseau spatial; le bûcheron devient le mari de la grand-mère. De plus, l'élève effectue des remplacements : « des feuilles vertes et bizarre » en remplacement des galettes et du petit pot de beurre. | |

Élève 2

| | |
|----------------|---|
| Contenu | Le texte présente quelques éléments inventifs: la grand-mère affronte le loup au baseball, le loup est un ami. Le personnage du bûcheron est mal défini; il arrive à la fin du récit en défonçant la porte, mais on ne sait pas pourquoi. Quelques liens manquent entre certaines actions, surtout à la fin du récit. Le lecteur rencontre aussi des problèmes avec la pronominalisation (référence). |
| Forme | Ce texte ne contient aucun paragraphe. Le vocabulaire est simple, mais précis dans l'ensemble. Les adjectifs qualificatifs et les adverbes décrivent bien les personnages et les actions. L'orthographe lexicale est très faible. Il y a plusieurs erreurs d'orthographe de mots d'usage courant, tels que : chocola chaut, débu, victoir, méchan, etc. |

Les transformations apportées par l'élève : nous comptons quelques remplacements de mots, tels que : chaperon bleu (au lieu de rouge); un chocolat chaud (à la place des galettes); elle habite la planète Mars (au lieu d'une petite maison à la campagne). Les remplacements occupent aussi une place importante puisque les actions du conte initial ont été remplacées par une joute au base-ball entre la grand-mère et le loup. De plus, on retrouve des additions (une sœur, un terrain de football, un vaisseau spatial par rapport aux éléments du conte initial).

Élève 3

| | |
|---|--|
| Contenu | Le texte présente un caractère peu inventif. Il ressemble beaucoup au conte initial. Il y a très peu d'informations sur les personnages, et les actions se précipitent d'une phrase à l'autre. Donc, des liens logiques manquent. |
| Forme | Il n'y a aucun paragraphe. Les phrases simples dominent. Les dialogues sont utilisés exagérément et nuisent à la lecture du récit dû à l'absence des signes de ponctuation. On note aussi une difficulté avec les référents (pronominalisation) : « En s'en allant il rencontra son ami bûcheron qui il indica le chemin. Rendu dans la forêt il vit un gros loup, il lui demanda où il allait et il répondit troisième arbre à gauche. ». Par contre, plusieurs verbes d'action sont utilisés: s'approcha, écrasant, déchiqueta, se téléporta, retourna, etc. |
| <p>Les transformations apportées par l'élève : il utilise surtout des remplacements dont « chaperon vert » (rouge); « trente deux paquets de cigarette et trois lignes de coke » (galettes et petit pot de beurre). Il effectue une réduction (le rôle de la mère au début du conte) et une addition (troisième arbre à gauche (pour désigner le chemin du chaperon vert dans la forêt). Dans l'ensemble, le texte reproduit le conte initial.</p> | |

Élève 4

| | |
|----------------|---|
| Contenu | L'histoire résume presque la totalité du conte initial, sauf à la fin où le loup frappe à la tête le chaperon : celui-ci en meurt. Malgré tout, il y a une bonne liaison entre les phrases et les référents sont bien utilisés. |
| Forme | En général, les phrases sont bien structurées. Le vocabulaire est précis dans l'ensemble, mais il y a quelques répétitions des noms : grand-mère et petit chaperon. Le texte contient peu de fautes d'orthographe lexicale et grammaticale. |

Les transformations apportées par l'élève : elle utilise seulement quelques remplacements: chaperon vert (rouge); elle rencontre des amis dans la forêt; elle reçoit un coup sur la tête et elle meure à la place de la grand-mère. La seule réduction est l'absence du personnage de la mère. Nous sommes en présence d'un texte qui reproduit presque totalement le conte initial.

Élève 5

| | |
|----------------|---|
| Contenu | Dans ce texte, les éléments du quotidien sont exagérés et l'utilisation de la constellation autour du mot « énorme » sert d'éléments inventifs. En général, les actions progressent bien malgré quelques liens logiques manquants : le loup arrive en vaisseau, on ne sait d'où; il lance un défi au chaperon rouge, on ne sait pas lequel. |
| Forme | Il n'y a aucun paragraphe dans ce texte. Les phrases simples dominent et sont assez bien structurées; les temps de verbes sont généralement bien utilisés: « Sur son chemin elle rencontra un bucheron qui lui donna a manger. »; « Ensuite elle repartit et prit le chemin de la foret. » Par contre, nous relevons autant de fautes d'orthographe lexicale (14) que grammaticale (14). Le vocabulaire dans l'ensemble est peu varié et répétitif. |

Les transformations apportées par l'élève : nous comptons des additions qui exagèrent des situations (le chaperon rouge est énorme, elle n'a pas mangé depuis 30 ans, elle marche pendant une semaine), etc. De plus, nous relevons un remplacement: pizza et peps (galettes et pot de beurre) et une réduction (le rôle de la mère). Nous sommes en présence d'un texte peu modifié en comparaison du texte initial malgré quelques éléments inventifs.

Élève 6

| | |
|----------------|--|
| Contenu | Ce texte est court, il y a peu d'action. Il traduit tout simplement une bonne relation entre une grand-mère et sa petite fille. Le loup est peu significatif : il entre en scène, pose une question puis disparaît. Le bûcheron n'a pas un rôle plus précis que le loup. À la fin du récit, le lecteur rencontre quelques problèmes avec la pronominalisation (référence). |
| Forme | Le texte est bien divisé en paragraphes. Il y a surtout une utilisation des phrases simples avec des groupes compléments en début de phrase. Au niveau du vocabulaire, quelques adverbes sont utilisés. Par contre, il y a quelques répétitions qui alourdissent les phrases : « Une fois arrivée, elle devait aller chez sa grand-mère, pour aller y porter des biscuits et, un petit pot de beurre. » On note aussi des difficultés avec l'accord et les temps des verbes. |

Les transformations apportées par l'élève : ce texte contient plusieurs réductions et remplacements en ce qui concerne le déroulement des actions. Comme remplacements, nous observons ceux-ci: le chaperon rouge arrive de la planète Mars, elle va jouer à la corde à danser avec sa grand-mère et après, elles vont souper chez la maman du chaperon. Ce texte subit beaucoup de réductions par rapport au conte initial.

Élève 7

| | |
|--|--|
| Contenu | La lecture de ce conte est difficile à faire parce qu'il y a trop de liens manquants entre les actions; celles-ci se précipitent d'une phrase à l'autre : « chaperon était perdu dans la forêt, elle entendait des bruits elle va voir et c'est le bûcheron qui coupais le bois. chaperon demandes il avait pas vu sa grand-mère. ». (La majuscule n'est pas employée au début des phrases.) |
| Forme | Il n'y a aucun paragraphe. La structure des phrases est déficiente : les temps de verbes sont mal employés ainsi que les référents. De plus, les liens entre les phrases ne s'effectuent qu'à l'occasion. La ponctuation est peu utilisée, ce qui nuit aussi à la compréhension du texte. Il y a aussi beaucoup d'erreurs dans l'emploi des temps verbaux. Le vocabulaire est simple et peu varié. Les indices de temps sont répétitifs : « 2 heures après », « 4 heures après », etc. |
| <p>Les transformations apportées par l'élève: il apporte peu de transformations par rapport au conte initial. Celles utilisées sont les remplacements : un chaperon bleu (rouge); une grand-mère en vaisseau spatial (au lieu d'être dans son lit). La fin du conte est modifiée : après la mort du loup, tous repartent en vaisseau spatial fêter l'anniversaire de la soeur du chaperon bleu.</p> | |

Élève 8

| | |
|----------------|---|
| Contenu | Le texte présente quelques éléments inventifs : le sac de crevettes, la visite au zoo, etc. Les actions progressent bien jusqu'au moment où le loup reçoit le sac de crevettes à la fin du récit : on ne comprend plus ce qui se passe. La fin du récit est escamotée. |
| Forme | Le texte est divisé en trois paragraphes : introduction, développement et conclusion. L'usage du dialogue, lorsqu'il est employé, apporte de la confusion à cause d'une ponctuation inadéquate. Le vocabulaire est peu varié et l'orthographe grammaticale connaît plusieurs ratés. |

Les transformations apportées par l'élève : quelques remplacements sont utilisés : chaperon gris; le zoo (à la place de la forêt); un sac de crevettes (remplace les biscuits). En ce qui concerne le déroulement de l'action, il y a des changements qui sont attribués aussi à des substitutions : le loup veut amener des gens au zoo de sa planète; c'est le chaperon gris qui trouve une idée pour s'en sortir.

Élève 9

| | |
|--|--|
| Contenu | Le texte présente un texte de fiction inventif au niveau des idées, mais celles-ci manquent de précision. Par exemple, on ne sait pas pourquoi le chaperon se rend au magasin général ni pourquoi la grand-mère et elle décident d'aller camper dans la forêt. De plus, on ne sait pas pourquoi les extra-terrestres veulent échanger ses parents pour du bois. Aussi, il est fait mention du loup à la dernière phrase du texte et il est présenté comme un nouvel ami (nous ne savons ni comment ni pourquoi). |
| Forme | Le texte contient trois paragraphes : une introduction, un développement et une conclusion. Il y a une faiblesse importante au niveau de la structure des phrases et aussi de la ponctuation et des temps verbaux : « Quan elle revenu elle voyait une lumière rouge dans le ciel. ». Le vocabulaire est répétitif et il y a plusieurs erreurs concernant l'orthographe lexicale et grammaticale. |
| <p>Les transformations apportées par l'élève : les additions et les remplacements sont les deux techniques d'écriture les plus utilisées. Les additions concernent des éléments nouveaux du récit, tels que : un magasin général, des bûches, une lumière dans le ciel, une rencontre avec des extra-terrestres, etc. Les remplacements servent à modifier les actions : le Chaperon rouge habite chez sa grand-mère; elle récupère ses parents en les échangeant avec des bûches, etc.</p> | |

Élève 10

| | |
|----------------|--|
| Contenu | Le texte est peu inventif. En effet, les actions ont tendance à se répéter dans leur déroulement. On remarque aussi une difficulté au niveau de l'utilisation de la pronominalisation (référence). Dans l'ensemble, les personnages et les actions sont peu définis. Voici un exemple : « Un peu plus tard!!! elles arrivent dans la forêt. prennent toute nos affaires et allons les installers avant que la nuit tombe. il faut regarder les allantours trois heure de marche enfin nous allons installée la tente deux heure plus tard, tout est près. » Le conte se poursuit sur ce ton. L'action de marcher, d'installer la tente, d'aller dormir, se répète vers la fin du récit pour se terminer d'une manière incohérente. |
|----------------|--|

| | |
|---|--|
| Forme | Le texte se présente en un seul paragraphe. Il manque des liens logiques entre les actions et les phrases. L'utilisation exagérée des dialogues nuit à la compréhension du récit. Les phrases, comme le démontre l'exemple précédent, sont mal ponctuées et nous relevons plusieurs erreurs concernant l'orthographe lexicale et grammaticale. Le vocabulaire est répétitif, les verbes dire et être reviennent souvent. |
| Les transformations apportées par l'élève : elles se présentent souvent par des remplacements et des additions. Les remplacements concernent plutôt les actions des personnages et leur rôle dans le récit, ce qui entraîne par le fait même des réductions par rapport au conte initial. Nous relevons aussi quelques additions, telles que : une lumière dans le ciel, un bureau du tourisme, une tente, trois hommes déguisés en loup, etc. | |

Élève 11

| | |
|--|--|
| Contenu | Ce texte contient peu d'éléments inventifs; les noms des personnages sont changés et les lieux, mais ils n'apportent rien de plus en comparaison au conte initial. Des liens logiques entre les actions manquent: le loup lance un défi au chaperon, mais on ne sait pas pourquoi; à la fin du récit, le loup se fait tuer par « IT » (personnage dont on fait mention au début du texte). De plus, les dialogues rendent la lecture difficile; la ponctuation est absente et l'identification des personnages qui parlent n'est pas précisée. |
| Forme | La structure de la phrase est souvent déficiente. Nous y relevons une ponctuation déficiente et des temps verbaux inadéquats : « Alors sur mars IT avait gagné et il voyait la petite fille se faire courrire après par le méchant loup il rentre dans la maison et le tua. ». L'élève commence souvent ses phrases par « Alors,.. » Le vocabulaire est peu varié et l'orthographe lexicale et grammaticale est déficiente. |
| Les transformations apportées par l'élève : elles sont peu nombreuses. Elles touchent surtout les remplacements et les additions. Des remplacements tels que : un chaperon noir (rouge); un suppositoire et un tube de préparation H (les galettes et un pot de beurre); « IT » tue le loup (bûcheron), etc. Les additions sont le personnage de IT et la guerre sur la planète Mars. | |

Pour faire ressortir le caractère inventif des textes, nous avons relevé les mots ou les expressions originales, la présence d'éléments non stéréotypés et les scènes ou les séquences imaginatives. Nous avons ensuite observé si les actions ou événements avaient des liaisons logiques entre eux.

En ce qui concerne la structuration d'ensemble du texte, la description portait sur les groupes de mots, la phrase et les paragraphes. De plus, le choix du vocabulaire nous permettait de vérifier s'il convenait au contexte de production et si un travail de manipulation sur le langage était effectué tant sur le plan poétique que sur le plan ludique (simple jeu de mots). Finalement, nous avons aussi compilé le nombre d'erreurs en orthographe grammaticale et lexicale pour tous les textes.

4.1.2 Remarques préliminaires et commentaires

À la suite de cette description des pré-textes, nous pouvons formuler quelques remarques préliminaires. D'abord, nous avons observé que les élèves dont le texte est relativement bien structuré (construction des phrases, respect des règles grammaticales) ont, en général, un texte de bien meilleure qualité sur le plan fictionnel que ceux qui éprouvent des difficultés au niveau de la syntaxe en particulier. Les textes sont davantage explicites et les actions sont liées entre elles de manière plus logique.

On remarque également que l'originalité et le caractère inventif de la fiction sont beaucoup plus apparents dans ces textes, comparativement aux productions des autres élèves davantage en difficulté qui, souvent, ont des éléments narratifs, vraisemblables ou non, très intéressants, mais ne parviennent pas à les mettre en valeur à cause de la structuration d'ensemble déficiente de leur texte : les actions se heurtent les unes aux autres, on doit constamment essayer de deviner de quoi il est question, qui agit, pourquoi il agit ainsi, etc.

Autre constatation: sur le plan des changements apportés au conte initial, on constate que la stratégie du remplacement est très utilisée par les élèves en vue de modifier la version initiale du conte sans pour autant en altérer la cohérence textuelle d'ensemble. Rappelons qu'en aucun temps, lors de l'exposé des consignes, l'élève n'a entendu parler de ces stratégies de réécriture.

L'ajout a servi, en général, à intégrer dans le texte de nouveaux éléments qui permettaient à l'élève de se démarquer autant qu'il le pouvait du conte initial. Par conséquent, la plupart du temps, ces éléments n'étaient que nommés, et l'élève reprenait les idées directrices du conte initial lu. Donc, on ne peut pas parler de véritable intégration des éléments nouveaux additionnés. En ce qui a trait à l'effacement, son utilisation dans quelques textes fut de réduire les actions des personnages au point de nous donner parfois un bref résumé du conte initial, sans plus.

Faisons une dernière remarque concernant les types de changements que l'expérimentation demandait aux élèves de faire à la fin de leur production, les deux types de changement qu'ils désiraient effectuer. Sur ce point, il nous faut faire une première remarque : les élèves ne connaissent pas les classes de mots. Il existe une dissonance entre ce qu'ils annoncent comme changements et ce qu'ils font en réalité. De même, cette révision effectuée est orientée vers une amélioration qui ne touche que l'aspect formel du texte (accord des verbes, orthographe grammaticale et lexicale, etc.) plutôt qu'à une transformation qui permettrait de le clarifier sur le plan sémantique ou logique.

4.2 Description du post-texte

La présente description du post-texte permettra de vérifier les progrès des élèves en matière d'amélioration de texte, et spécifiquement, sur le plan de l'écriture de fiction (la connaissance des quatre stratégies de révision et l'utilisation qu'ils en font dans leur texte). À partir d'un conte donné (schéma narratif en annexe VII), les élèves devaient transformer l'histoire de manière à ce qu'elle se déroule à Rouyn-Noranda, en l'an 3 000. Ce fut la seule contrainte d'écriture donnée aux élèves. Le texte à produire était d'environ 250 mots. Bien entendu, une période de temps était consacrée à la relecture du texte et à son amélioration. Les élèves devaient alors utiliser en contexte spontané l'une ou l'autre des stratégies de réécriture étudiées en cours d'expérimentation.

Contrairement à la description du pré-texte, la description du post-texte comporte deux parties (annexe V) : la première partie concerne l'observation des « performances » des élèves à la suite de l'apprentissage des stratégies de réécriture.

Elle porte sur les mêmes critères que ceux du pré-texte, c'est-à-dire sur les éléments de contenu du texte (originalité de la « fiction » du texte produit, travail sur le langage, cohérence et cohésion, etc.) et sur ceux relatifs à la forme. À cette étape-ci, notre observation s'établit sur la base d'une comparaison entre le conte initial lu en classe et le nouveau conte produit par les élèves. La deuxième partie concerne la description des transformations opérées dans le « propre » de l'élève à la suite d'un travail de relecture du « brouillon » pour transformer son texte en prévision d'une amélioration. Nous avons identifié dans un tableau de l'annexe VI les transformations effectuées par les élèves par rapport au conte initial lu en classe (brouillon). En ce qui concerne les transformations effectuées lors de la mise au propre, elles apparaissent dans la dernière colonne du tableau de l'annexe.

4.2.1 Description commentée du post-texte pour chaque élève

Comme nous l'avons fait pour la description du pré-texte, nous présenterons dans les lignes qui suivent le résumé des éléments du contenu et de la forme du texte produit. Nous ferons état aussi des transformations langagières effectuées par les élèves à partir du conte lu en classe (brouillon). De plus, nous ajouterons un commentaire sur les transformations apportées dans le « propre » de l'élève.

Élève 1

| | |
|----------------|---|
| Contenu | Il y a respect des articulations du conte initial. Les éléments du quotidien sont transférés dans une situation imaginaire (cendrier, cigarette, etc). L'élève utilise la constellation sémantique autour du mot « Cendrillon ». Bonne progression des actions; par contre, il y a deux liens logiques absents. |
| Forme | Bonne répartition du texte en paragraphes. Les phrases simples sont bien structurées. Bonne qualité aussi des phrases complexes : utilisation des marqueurs de relation et des mots prépositionnels en début de phrase. Le vocabulaire est varié, présence de jeux de mots. On retrouve, par contre, plusieurs erreurs se rapportant à l'accord des verbes et aux homophones. |

Les transformations apportées par l'élève (brouillon) : tous les ajouts et les remplacements tournent autour de la constellation du mot « Cendrillon ». En ce qui concerne la marraine et les actions de celle-ci, elles ont été supprimées.

Les transformations apportées par l'élève (propre) : nous relevons deux ajouts et un remplacement. Les ajouts sont en relation avec le nom du personnage principal, Cendriller, et font partie de la constellation sémantique autour de ce nom : « ...centait trop la cigarette... »; « ...de la parfumer... ». Le remplacement s'effectue au niveau d'un seul élément; « Il étais 2 fois. »

Élève 2

| | |
|---|---|
| Contenu | On relève peu d'éléments inventifs : une auto volante, une invitation par lettre. Le texte présente des indices de temps qui permettent de situer quelques actions : « en arrivan », « quelque jour plus tard », « à huit heure », etc. Par contre, on relève quelques incohérences dans le déroulement des actions : pourquoi Cendrillon lance-t-elle sa clé à ses parents lorsqu'elle les rencontre? Habite-t-elle avec eux? En général, le texte fait référence plus à la vie quotidienne qu'à la fiction. |
| Forme | On compte trois paragraphes. Les phrases sont bien structurées en général et l'on retrouve des groupes compléments en début de phrase. Par contre, on note des problèmes en ce qui concerne le temps des verbes et la pronominalisation. Le vocabulaire est simple et précis. L'élève emploie bien ses adjectifs et ses adverbes. Le texte comporte plusieurs fautes d'orthographe grammaticale. |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (brouillon) : nous comptons cinq additions au niveau des personnages et deux remplacements. Plusieurs réductions (11) ont été faites pour éliminer surtout des personnages (5). Les autres effacements touchent les objets et les actions.</p> | |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (propre) : ce texte contient plusieurs transformations; plus de la moitié se situe au niveau d'un groupe de mots par l'utilisation d'ajouts (5) et de remplacements (4). Dans plusieurs cas, ces transformations améliorent certains éléments de la structure de la phrase. Voici un exemple : « Allor que Cendrillon parti avec sa cousine au party il rencontra leurs parents qui venais leur rendre visite.» « Allor les deux filles partit. En chemin (ajout), ils rencontra leurs parents qui venais leur rendre visite ». L'effacement (5) fut aussi utilisé pour alléger certaines phrases trop longues. Par exemple : « Sa grand-mère lui dit : « Se nes pas pour toi. » Cendrillon se demanda c'étais pour qui. A oui ces pour sa cousine qui vivais à coté. // Sa grand-mère lui apprit en lisant la lettre que ses pour sa cousine. ».</p> | |

Élève 3

| | |
|--|---|
| Contenu | Le texte présente le déroulement du conte initial, mais en y apportant quelques éléments originaux, surtout vers la fin lorsque la marraine arrive : elle possède un « magasin d'accessoire »; « elle se téléporta », etc. Des indices de temps nous permettent de mieux suivre les actions : un jour, le soir venu, une fois la soirée fini, etc. Sans ces précisions, il serait bien difficile de suivre le déroulement, car les événements arrivent assez vite d'une phrase à l'autre. |
| Forme | Il n'y a aucun paragraphe et aucun dialogue dans ce texte. L'élève utilise surtout des phrases simples avec quelques groupes compléments en début de phrase. Il y a aussi une certaine recherche dans le vocabulaire malgré certaines répétitions (surtout en ce qui concerne l'utilisation du verbe avoir et être). On note de nombreuses erreurs en ce qui a trait à l'accord du verbe avec le sujet et le pluriel des noms et des adjectifs. |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (brouillon) : ce texte contient surtout des remplacements (6). Ils concernent les personnages, les lieux ou les actions. Deux éléments du conte initial ont été effacés: la présence des animaux et le coup de minuit qui fait rentrer Cendrillon.</p> | |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (propre) : les additions (8) sont utilisées pour ajouter des adjectifs qualificatifs et des adverbes. Les ajouts apportent aussi des précisions et par le fait même un travail sur la phrase: « Il était une fois dans une très grande ville flotante de l'an 3000 vivait une fille nommer Cendrillonne. »; « Il était une fois une très grande ville flotante de l'an 3000 nommé Rouyn-Noranda. Il y avait une très belle fille qui répondait au non de Cendrillonne. » On note également deux ou trois remplacements et effacements.</p> | |

Élève 4

| | |
|----------------|--|
| Contenu | Ce texte est presque identique au conte initial. Peu d'éléments nouveaux. Par contre, il est détaillé et les personnages sont bien campés. Toutes les actions s'enchaînent bien, sauf lorsque la fée marraine arrive; il manque des précisions sur le personnage et le rôle qu'elle joue dans l'histoire. |
| Forme | Le texte est bien structuré en paragraphes. Utilisation de phrases complexes. Le vocabulaire est varié par l'emploi de nombreux adjectifs qualificatifs (le jolie, jeune prince). Les pronoms personnels ne sont pas assez employés; il y a trop de répétitions du nom des personnages. Il y a plusieurs erreurs relevant de l'orthographe grammaticale : accord du verbe avec le sujet; participes passés; pluriel des adjectifs qualificatifs. |

Les transformations apportées par l'élève (brouillon) : des éléments très secondaires ont été enlevés : la danse au bal, le coup de minuit et la chaussure dorée. Il en est ainsi pour deux remplacements et une seule addition. On se retrouve en présence d'un conte presque identique à l'original.

Les transformations apportées par l'élève (propre) : la majorité des ajouts sont des adjectifs qualificatifs. Les remplacements servent à éviter des répétitions. Dans cette phrase, le mot « fée » a été remplacé par un pronom personnel : « ...une fée apparut à côté de Cendrillon et elle « fée » avait fait apparaître une belle robe blanche. » Des déplacements ont aussi été effectués, mais ils n'ont pas amené un changement de sens dans la phrase. Par exemple : « Un matin Sabrine la belle mère de Cendrillon avait reçue une invitation pour aller au bal du beau jeune prince. // Un matin Sabrine la belle mère de Cendrillon a reçue du beau jeune prince une invitation pour aller au bal. »

Élève 5

| | |
|---|---|
| Contenu | Ce texte est très imaginaire; par contre, il n'y a plus de repères avec le conte initial, sauf le nom de Cendrillon. Les indices de temps et de lieu sont respectés. Les actions progressent bien. Les références aux personnages sont claires. Le texte est cohérent. |
| Forme | Il y a absence de paragraphes. Les phrases sont assez bien structurées. Le vocabulaire est riche et varié (« à la fine pointe de la technologie; un ordinateur super puissant, super sonic; un rayon laser déchiqueteur; c'est là que le processus commença », etc.), mais aussi plusieurs répétitions du verbe être. Nous relevons aussi plusieurs erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale. |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (brouillon) : tous les éléments du conte sont remplacés; une nouvelle histoire est inventée.</p> | |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (propre) : l'élève a remis sa copie sans aucune modification dans son brouillon. Il n'a absolument rien corrigé que ce soit sur le plan du contenu que de la forme.</p> | |

Élève 6

| | |
|--|---|
| Contenu | On retrouve quelques actions du conte initial mais avec des éléments inventifs, tels que : une lune de miel sur la planète Pluton, des souris qui se changent en lumières multicolores, etc. Les actions progressent bien avec des liaisons logiques entre elles. |
| Forme | Le texte est bien structuré en paragraphes. Les phrases simples dominent et il y a utilisation des groupes prépositionnels en début de phrase. Malgré quelques répétitions au niveau de la pronominalisation, le vocabulaire est varié : emploi d'adjectifs qualificatifs et d'adverbes. Par contre, nous relevons plusieurs erreurs d'orthographe grammaticale (accord des verbes, des participes passés). |
| <p>Les transformations apportées par l'élèves (brouillon) : quatre additions et deux remplacements sont surtout effectués au niveau du mot. Ces modifications ne touchent pas particulièrement le caractère du conte initial. On retrouve la même trame fictionnelle, sauf que la danse avec le prince a été retirée du conte.</p> | |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (propre) : ce texte contient plusieurs manipulations d'ajouts et de remplacements. Elles concernent surtout un élément de la phrase, que ce soit un nom, un adjectif ou un adverbe. Deux effacements ont été utilisés en vue d'alléger des phrases trop longues. Par exemple : « Le prince l'épousa, il on fait leur lune de miel sur la planète <u>la plus éloigné de la terre</u>. // Le prince l'épousa, ils ont même fait leur lune de miel sur la planète <u>Pluton</u>. ».</p> | |

Élève 7

| | |
|----------------|--|
| Contenu | Le conte est bien adapté à l'époque, mais il manque d'originalité. Une histoire plutôt vraisemblable (la rencontre d'une fille et d'un garçon lors d'une soirée dansante). La cohérence du texte fait parfois défaut; quelques phrases sont mal structurées. |
|----------------|--|

| | |
|--|---|
| Forme | Les phrases simples et courtes dominent. Parfois, il n'y a pas de majuscule au début de la phrase. Les temps verbaux ne sont pas toujours adéquats ainsi que la ponctuation. Ces lacunes nuisent à l'occasion à la compréhension du texte. Il y a, par ailleurs, une bonne utilisation des pronoms personnels pour représenter les personnages. On note, au niveau du vocabulaire, l'utilisation de quelques adjectifs et adverbes, mais il y a plusieurs erreurs d'orthographe tant lexicale que grammaticale. |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (brouillon) : dans ce texte, ce qui a été supprimé, ce sont tous les éléments qui se réfèrent au merveilleux: la fée marainne, ses pouvoirs magiques et la chaussure de verre. Les actions ont été remplacées ou additionnées par des éléments de la vie actuelle: un téléphone, une voiture, aller dans un bar, chacun possède son château, le Prince va aller habiter chez Cendrillon.</p> | |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (propre) : les additions dominent largement dans ce texte (13). Plusieurs verbes ont été ajoutés, quelques adjectifs, adverbes, etc. Ces additions consistaient surtout à apporter des informations supplémentaires sans modifier le sens de la phrase : « elle faisais tous et elle habitais a rouyn-noranda » // « Mais elle faisait tout seule et elle habitait à rouyn-noranda. ».</p> | |

Élève 8

| | |
|---|--|
| Contenu | Le texte est simple sans grand élément inventif. Certains liens logiques manquent, par exemple, on se s'explique pas pourquoi après la danse, Cendrillon n'est plus obligée de faire le ménage chez sa belle-mère. Les actions sont réduites comparativement au conte initial. |
| Forme | Le vocabulaire est simple et peu varié. On retrouve quelques répétitions surtout du verbe « aimer ». Le texte ne contient que des phrases simples et correctement construites. Lorsqu'il y a des dialogues, la structure de la phrase est déficiente par l'utilisation d'une ponctuation inappropriée. Les erreurs en ce qui concerne l'orthographe sont surtout de nature grammaticale. |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (brouillon) : le remplacement utilisé et les cinq additions ne modifient que très peu le conte initial. Les suppressions ne font aussi que réduire les actions et les liens nécessaires à leur logique dans le conte.</p> | |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (propre) : les principales manifestations langagières ont surtout été effectuées au niveau d'un élément dans la phrase. Les additions dominent par l'ajout des adjectifs qualificatifs et des adverbes. De plus, deux groupes de mots ont été retranchés en réduisant des informations qui n'altéraient pas le sens de la phrase: « Je suis ta maraine et je vien te donner 2 million de dollard pour que tu parte d'ici. ». « Je suis ta marraine et je veux que tu parte d'ici. »</p> | |

Élève 9

| | |
|--|--|
| Contenu | Ce texte contient beaucoup d'idées inventives, mais la structure des phrases est déficiente et alourdit le texte. Les actions ont tendance à se dérouler vite d'une phrase à l'autre. Par ailleurs, l'élève arrive à bien employer parfois les temps verbaux selon une bonne cohérence : «...elle regarda sa et pleura... »; « ...elle sortit par la fenêtre de sa chambre et couru le plus loin possible... » |
| Forme | Les phrases sont très longues et généralement mal structurées. Voici un exemple : « C'est ainsi que mon histoire fini mais ne passer pas que Cendrion vie toute seule et non il maria le garçon de la rue et magnifique demeure... » Nous relevons aussi plusieurs erreurs grammaticales et lexicales. Le vocabulaire est généralement assez simple et peu varié. |
| Les transformations apportées par l'élève (brouillon) : tous les éléments qui créaient l'action dans le conte initial furent supprimés. Nous sommes en présence d'un texte où s'ajoutent plusieurs groupes de mots qui font référence à l'ère des robots. | |
| Les transformations apportées par l'élève (propre) : ce texte contient des effacements (7) et un seul remplacement. Parfois, les effacements sont appropriés : « Il y avait un robot qui <u>était</u> mal programé » // « Il y avait un robot mal programmer. » Mais parfois, l'information est trop réduite : « ...tout à coup le robot passa <u>par la et</u> Cendrion... » // « ...tout à coup le robot passa ». En ce qui concerne le remplacement, il ne touche qu'un mot: « ...les portes était <u>fermé</u> a clé. »; // « ...les portes était <u>barré</u> a clé. » | |

Élève 10

| | |
|----------------|---|
| Contenu | On retrouve quelques éléments inventifs en ce qui concerne surtout les lieux (par exemple : une prison, un orphelinat, une petite rivière). Les personnages principaux sont en général bien campés. À la fin du texte, les actions sont parfois mal définies. Quelques difficultés remarquées avec les référents : par exemple : « David voulait aller voir sa tante Aline pour l'aider a sortir tous ces copains de la grande prison. » Par contre, il y a dans ce texte plusieurs adjectifs qualificatifs pour décrire les personnages. |
| Forme | Le récit ne contient aucun paragraphe. La structure de la phrase est souvent déficiente par l'emploi de temps verbaux, de répétitions ou de référents inadéquats : « Cendrillon étais une princesse, et qui étais amoureuse d'un garçon nommer David lui qui étais ni riches ni pauvre fut enfermer dans une grande prison. » L'orthographe grammaticale est déficiente : 33 erreurs dans un texte de 150 mots. |

Les transformations apportées par l'élève (brouillon) : dans cette histoire, le conte initial a été complètement changé. Tous les éléments furent remplacés : le rôle des personnages, le déroulement des actions et les lieux. Seul le nom de Cendrillon fait référence au conte de Perrault.

Les transformations apportées par l'élève (propre) : nous ne relevons que trois additions d'adjectifs qualificatifs (grande, bleue et blanc, petite) et un seul remplacement (« Elle avait tombée en amour... » // « Elle étais amoureuse... »).

Élève 11

| | |
|--|--|
| Contenu | L'introduction amène des idées inventives (la mère de la ville, une ville lointaine). Par contre, dans le développement, l'élève nous résume le conte initial et la finale est escamotée. Les actions se superposent les unes aux autres. |
| Forme | Les phrases simples et courtes sont bien structurées. Par ailleurs, les phrases longues deviennent syntaxiquement incorrectes : « Le prince devra avoir 23 ans en l'an 3010 et pour sa fête il faudret qu'il se mari mais avec qui il devrait se marire a Rouyn-Noranda. » On dénote un problème avec les temps verbaux, la ponctuation et l'orthographe lexicale et grammaticale. |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (brouillon) : les remplacements et les additions effectués modifient très peu le conte initial. On ajoute quelques précisions sur les personnages et les lieux : le prince a vingt-trois ans, la mère est la « mère » de la ville, une ville lointaine. En ce qui concerne les effacements, ils touchent principalement les actions où dans le conte initial on a recours aux éléments du merveilleux : (le pouvoir magique de la fée marraine).</p> | |
| <p>Les transformations apportées par l'élève (propre) : il y a sept additions et un remplacement. Toutes les transformations s'opèrent au niveau d'un élément. En ce qui concerne le vocabulaire, les ajouts amènent une diversité par l'emploi du nom, de l'adverbe, de l'adjectif qualificatif et du verbe. Une réduction a été faite en vue d'éviter une répétition du mot Rouyn-Noranda dans une phrase.</p> | |

Nous avons procédé de la même façon qu'au pré-texte pour décrire le post-texte. Tout d'abord, nous avons relevé les principaux éléments qui caractérisent le texte de fiction sur le plan du contenu : les éléments propres au texte narratif ainsi que sa cohérence sémantique et logique. Ensuite, au niveau de la forme, nous avons considéré la structure d'ensemble des phrases et du texte, le choix du vocabulaire et l'orthographe grammaticale et lexicale.

4.2.2 Remarques préliminaires et commentaires

Premièrement, nous notons, en ce qui concerne le contenu des textes, que quatre élèves sur onze modifient complètement l'histoire, mais en gardant comme référence au conte initial le nom du personnage principal dans une utilisation de type ludique : (Cendrier, Cendre Cendriller, Cendrillone, etc.). Aussi, quelques idées originales sont assez bien exploitées par d'autres élèves : « elle se téléporta à son tour », « un ordinateur super puissant pour tuer les cendriers », « une auto volante conduite par une vieille dame ». Par contre, certains élèves ont soustrait du conte les éléments du merveilleux sans les remplacer par d'autres.

Pour ce qui est de l'aspect formel des textes, nous observons une nette amélioration dans la construction des phrases simples et dans l'emploi des pronoms personnels (référenciation). Les phrases complexes, par contre, sont rarement réussies. Par ailleurs, le vocabulaire est varié. Les élèves utilisent amplement, selon le contexte, les adjectifs qualificatifs et les adverbes. Sur le plan de l'orthographe, nous sommes en présence de textes remplis de fautes grammaticales et lexicales.

De cette description, il ressort les points suivants : certains élèves semblent stimulés à écrire un texte original, le travail sur le langage permet de mieux décrire les personnages, de générer des lieux inusités et les éléments fictionnels inventifs sont assez bien exploités.

En ce qui concerne la seconde partie où les élèves utilisaient en contexte de révision l'une ou l'autre des stratégies de réécriture étudiées pour transformer leur texte en vue d'une amélioration, les transformations opérées suivent cet ordre décroissant : 51 % des transformations concernent les ajouts, 23 % les effacements, 20 % les remplacements et 6 % les déplacements.

Par ces chiffres, nous pouvons formuler quelques commentaires : de toute évidence, les ajouts ont été utilisés amplement par l'ensemble des élèves. Ils ont surtout consisté à ajouter un élément d'information supplémentaire dans leur phrase. Les remplacements ont suivi et leur utilisation a servi à remplacer un mot imprécis, mais plus souvent qu'autrement à éviter des répétitions à l'intérieur d'une même phrase. Par le fait même, nous constatons que cette stratégie de réécriture amène les élèves à utiliser davantage les référents (pronominalisation). En ce qui a trait aux effacements, qui suivent de très près les remplacements, ils ont servi à retrancher un groupe de mots dans une phrase souvent trop longue. Puis, arrive le déplacement utilisé par un élève et qui n'a pas vraiment apporté de changement de sens dans les phrases choisies.

En comparant les variantes entre elles, Fabre note, dans son analyse des brouillons d'écoliers, que les effacements et les remplacements dominent suivi des ajouts, tandis que le déplacement n'apparaît que très peu. Elle conclut que les écoliers explorent de plus en plus intensément les possibilités de la langue et du discours, en avançant dans le cursus de l'école élémentaire. Le développement se traduit aussi par une redistribution quantitative entre les trois types les plus utilisés : le remplacement et les effacements décroissent, les ajouts deviennent proportionnellement plus importants. Ainsi, poursuit-elle, se dessine une évolution qui peut aller dans le sens d'un nouveau rapport à l'écrit : celui-ci n'est plus seulement traité comme une réalisation fautive à corriger, mais comme un tout dont le sens se cherche et s'augmente.

D'une manière générale, on peut noter que les élèves semblent avoir développé un comportement différent au post-texte lorsqu'ils ont rédigé le brouillon de leur texte, en ce sens qu'ils ont effectué davantage d'effacements, d'ajouts ou de remplacements par rapport au conte initial lu, comparativement au texte réalisé au pré-texte. Aussi, lors de la mise au propre, nous constatons que les élèves utilisent amplement l'ajout, que les remplacements aidant à réaliser des améliorations sur le plan lexical et sur l'emploi des référents (pronominalisation) afin d'éviter des répétitions. L'effacement apparaît une stratégie de réécriture difficile à maîtriser par les élèves, comme nous le verrons, et n'améliorent pas toujours leur texte. Enfin, le déplacement est une stratégie très peu utilisée par les élèves.

Au chapitre suivant, l'analyse portera sur la comparaison détaillée entre le pré-texte et le post-texte, c'est-à-dire entre les textes produits par rapport aux contes initiaux lus lors de la mise

en situation (nombre de transformations, qualité des transformations effectuées en termes d'amélioration du texte). De plus, l'analyse portera également sur la comparaison brouillon-propre lors du post-texte.

CHAPITRE V

ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre présentera l'analyse des productions écrites des élèves lors du pré-texte et du post-texte. Celle-ci portera sur le contenu et la forme des textes. Par la suite, l'analyse des stratégies de réécriture utilisées nous permettra de vérifier les progrès des élèves en matière de révision de texte. Par ailleurs, une comparaison pré-texte et post-texte nous amènera à vérifier si l'utilisation des stratégies de réécriture ont davantage amélioré l'écrit des élèves sur le plan du contenu ou de la forme du texte. De plus, la comparaison brouillon-propre lors du post-texte nous éclairera sur la partie de l'enseignement stratégique que nous avons mis de l'avant. Autrement dit, en quoi celui-ci contribue-t-il à ce que les élèves, spontanément, se servent davantage des stratégies de réécriture pour améliorer leurs textes?

5.1 L'analyse des pré-textes

Cette analyse se divise en deux parties : d'abord une première partie concerne le contenu du texte produit (les éléments propres au texte narratif, sa cohérence sémantique et logique), puis une seconde partie focalise l'attention sur l'aspect formel de la production (la structure d'ensemble des phrases et du texte, le choix du vocabulaire, l'orthographe grammaticale et lexicale). De plus, il faut spécifier que l'analyse tentera également de mettre au jour les transformations effectuées à partir de la consigne de départ fournie ainsi que leur intégration dans l'économie de l'ensemble du texte produit. Comme les élèves n'ont pas reçu, à ce moment-ci de la recherche, d'enseignement en tant que tel sur les stratégies de réécriture, nous pourrons comparer, lors du post-texte, leur capacité à les utiliser efficacement dans le texte de fiction produit et révisé.

5.1.1 Le contenu du texte

À la suite de l'examen des productions des élèves, il se dégage une constante : toutes sont des textes de fiction. Elles sont, en général, « inspirées » de personnages imaginaires. Il faut bien sûr mentionner que la mise en situation de l'activité d'écriture favorisait ce type de production. En effet, à la lecture du conte *Le Petit Chaperon rouge*, les élèves devaient apporter, en le récrivant, des modifications à partir de six mots suggérés mais sans en altérer la cohérence d'ensemble.

5.1.1.1 Les faits du discours

Si l'on regarde de plus près la qualité des fictions produites, on se rend compte, tout d'abord, que les élèves ont gardé du conte initial les principales informations qui le caractérisent (macrostructure du récit). Par contre, il faut aussi mentionner que la plupart des élèves ont tellement réduit les actions de leur conte qu'on se retrouve parfois avec une histoire (fiction) sans développement. Également, le dénouement, dans la majorité des textes, arrive assez subitement, de sorte qu'il est souvent gratuit ou carrément escamoté. Ceci est peut-être attribuable en partie au fait que les élèves se sont surtout attardés à modifier dans le conte initial certains éléments plus secondaires (certains éléments de la microstructure tels que les informants; Barthes, 1966) plutôt que sur les actions mêmes des personnages qui constituent la structure d'ensemble d'un récit.

Ensuite, en ce qui concerne l'originalité des mots ou des expressions utilisées, on constate que certains éléments inventifs des textes exploités par quelques élèves relèvent du « quotidien », mais sont transférés dans une situation imaginaire, et le plus souvent, pour y apporter une note humoristique :

- « *Le bûcheron fit au loup une bonne **mayonnaise maison**.* »¹⁴ (Élève 1)
- « *La maman était tellement heureuse qu'elle a oublié ses **patates sur le rond**.* » (Élève 3)

¹⁴ C'est nous qui soulignons.

Même si, pour l'ensemble des productions, on retrouve bien quelquefois de ces situations « bizarres », inusitées dans le récit, le plus souvent elles n'apportent rien de neuf ou d'original sur le plan fictionnel : elles se veulent tout simplement à saveur humoristique mais sans signification particulière pour l'évolution de la fiction ou de l'histoire en tant que telle. De plus, on remarque que très peu ou pas du tout de travail sur le langage comme tel n'a été effectué pour créer des « effets fictionnels », et ce, tant sur le plan poétique (harmonie des sons, choix de mots inusités, etc.) que sur celui du simple jeu de mots (anagramme, allitération, polysémie, etc.).

En ce qui a trait aux personnages, presque tous ont gardé, en général, les mêmes rôles thématiques que le conte initial leur avait attribués : le bûcheron est amical, le loup est méchant. Fait à souligner, le rôle de la mère a été retiré du conte initial par la majorité des élèves et il n'a pas été remplacé par aucun autre. En général, les personnages y sont vraiment très peu décrits : en fait, ils ne sont que mentionnés. Par exemple, dans l'ensemble des textes d'élèves, on relève le statut du chaperon rouge à deux reprises seulement :

- « (...) *il y avait une jeune fille qui s'était fait surnommer petit chaperon noir.* » (Élève 8)
- « (...) *une charmante petite fille qui s'appelait le chaperon vert.* » (Élève 2)

Quant au lieu dans lequel l'histoire se déroule, soit la forêt, nous le retrouvons à travers tous les récits avec un seul qualificatif et une courte description (emploi d'un complément du nom).

- « (...) *l'horrible forêt du bucheron...* » (Élève 10)
- « (...) *la forêt des sapins verts.* » (Élève 6)

On se rend compte aussi que plusieurs récits sont empreints d'éléments inventifs grâce à l'intrusion, dans la consigne de départ, du vaisseau spatial. En effet, on se retrouve, par exemple, avec de nouveaux personnages tels que les extraterrestres :

- « *Je sui venu sur terre pour rapporter des nouvelles créatures au zoo de planète.* » (Élève 9)
- « (...) *ses parents ont été enlevé par les extraterreste...* » (Élève 4)
- « (...) *le chaperon rouge débarque du vaisseau spatial.* » (Élève 1)

Par contre, ces personnages n'ont pas de rôles précis et leurs actions sont très limitées. Ils apparaissent subitement dans le cours des textes d'élèves, puis au lieu de créer de nouvelles situations narratives, leur projet initial est tout à coup complètement effacé.

5.1.1.2 La cohérence sémantique et logique

Beaucoup de productions présentent des incohérences sémantiques et logiques qui résultent d'un manque de connaissances des élèves des notions élémentaires de la grammaire du récit et de la grammaire tout court. En effet, nous observons dans des phrases des liens manquants entre les informations; c'est le cas, par exemple, des phrases dont les verbes sont conjugués à des temps différents, ou encore, des phrases dont les référents sont difficilement identifiables concernant certains mots de substitution. Enfin, la ponctuation inefficace, comme dans cet exemple, amène des problèmes de cohérence :

« ...je me suis perdue et je la trouve plus. Elle marchait et voit le loup elle lui demande si il avait vu sa grand-mère il lui dit non le chaperon aperçoit le vaisseau spatial. Elle va voir dedans et il a 2 personnes 2 minutes après voit le loup mangé la grand-mère le chaperon va voir le bûcheron. » (Élève 5)

La concordance entre les temps verbaux se révèle une difficulté majeure pour beaucoup d'élèves, puisque nous avons relevé dans six productions de nombreuses erreurs nuisant à la cohérence même du texte.

« 4 heures après ils atterrirent chez la grand-mère et étaient contents ils fêtent les 3 l'anniversaire de la soeur de chaperon bleu. » (Élève 5)

« Alors la petite fille sans va et sais alors quelle rencontre un bûcheron et il a dit : méffie-toi petite fille la forêt est dangereuse. » (Élève 8)

Nous constatons, entre autres, quelques redondances à l'intérieur et entre les phrases. Trop rarement les référents ou les synonymes sont utilisés par les élèves pour renvoyer à la réalité nommée. Voici des exemples :

« ... et prit le /chemin¹⁵ de la forêt. Pendant son /chemin/ ... » (Élève 7)

« ... atterrirent dans la /forêt/. chaperon était perdue dans la /forêt/... » (Élève 5)

« ... va tout raconté a /sa grand mère/. /sa grand mère/ ... » (Élève 4)

¹⁵ C'est nous qui soulignons.

Par ailleurs, plusieurs élèves éprouvent des difficultés au niveau de l'utilisation du pronom personnel (pronominalisation et référenciation). Certains passent du « il » au « elle » pour désigner le même personnage. D'autres utilisent des pronoms dont il est difficile d'identifier les mots auxquels ils se réfèrent.

De plus, l'enchaînement des actions est généralement effectué d'une manière elliptique. Les marqueurs de relation ou les transitions sont réduits à leur minimum. Il devient alors ardu d'établir les liens logiques entre les actions, celles plus secondaires (antécédentes et conséquentes de l'action principale) étant absentes :

*« Trois heure de marche enfin nous allons installée la tente. Deux heure plus tard tout est près. Ses l'heure d'allez ce couchée. A minuit de la nuit le petit chaperon bleu... »
(Élève 1)*

« En route dans la forêt elle y rencontra, un petit loup, qui lui demanda, où elle allait. Le petit chaperon rouge, y répondit, chez mère-grand. Une fois rendue, elle y demanda de venir jouer dehors sans décliner l'invitation, elle appcete. » (Élève 2)

En résumé, comme les élèves utilisent très peu d'exemples, de comparaisons, d'explications ou de synonymes, les textes s'en trouvent appauvris. Masseron (1981, p. 51) souligne à ce sujet la faible propension des élèves à reprendre, relire et récrire un texte. Elle relève trois exemples différents qui fournissent un certain nombre d'arguments qui étayent cette thèse de la non-relecture. Le premier concerne les cas où le texte génère une information que l'élève ne réutilisera jamais par la suite. Le second est la reprise inutile d'une information déjà donnée auparavant. Le troisième enfin se rapporte aux informations qui mériteraient d'être explicitées mais qui ne sont que (plus ou moins) sous-entendues. Nous avons retrouvé ces types d'exemples, ainsi que plusieurs autres, dans les copies de nos élèves lors du pré-texte.

En somme, en ce qui touche le contenu des productions, nous sommes en présence de véritables textes de fiction, mais, en général, très peu explicites sur le plan des caractéristiques proprement fictionnelles : qualifications des personnages et des lieux, progression des actions, etc. Le travail sur les mots est à peu près inexistant. Étant donné cette absence, les textes, bien que relevant de la fiction, sont écrits comme le sont les textes courants, c'est-à-dire dans un vocabulaire et une syntaxe issus du langage de tous les jours. On « raconte-informe » le plus simplement du monde, sans souci des possibilités imaginatives qu'offre le langage pour créer des

effets stylistiques (fictionnels) dans un texte. Selon nous, cette situation est attribuable en partie à ce qu'observe Bartlett (cité dans Fabre, 1990, p. 94) sur la correction :

Les enfants de l'école élémentaire manient avec difficulté les aspects physiques de la correction : effacer, insérer, faire de la place, recopier. Ils choisissent alors les modifications qui demandent le minimum de réarrangement matériel. Par exemple, comme la réécriture pour insérer du matériau nouveau à l'intérieur du texte est plus considérable que celle requise pour effacer, substituer ou ajouter à la fin d'un passage, elle sera le plus souvent évitée par le scripteur novice. Il aura plutôt recours soit à des insertions en fin de texte, soit à d'autres ratures que l'ajout.

Il faut également ajouter que la prégnance orale et télévisuelle du conte *Le Petit Chaperon rouge* est à ce point forte (il est pour ainsi dire rentré dans la mémoire collective des gens) que les élèves arrivent difficilement à s'en démarquer.

À la suite de nos observations, nous constatons bien, en effet, que le fait de retoucher le texte, qui est à la base même de la révision, fait défaut aux élèves. L'enseignement explicite des stratégies de réécriture permettra peut-être davantage aux élèves de reconsidérer leur texte dans ses aspects idéal et matériel, notamment. C'est ce que nous pourrions vérifier après le post-texte.

5.1.2 L'aspect formel du texte

La première observation pertinente à rapporter concerne la difficulté des élèves à organiser leur texte de façon cohérente et à construire des phrases qui respectent les règles de la syntaxe écrite élémentaire. On note également une deuxième observation qui a trait à la variété du vocabulaire. La troisième observation se rapporte à l'orthographe d'usage et grammaticale. Ce sont là deux aspects à compter desquels nous avons constaté sans surprise une déficience importante et généralisée dans toutes les productions.

5.1.2.1 La structure d'ensemble du texte

Sur le plan de la construction des phrases, nous observons la prédominance des phrases simples sur les phrases complexes. Les premières sont souvent reliées à un groupe complément en début de phrase, lequel est rarement séparé par une virgule. Les secondes sont surtout reliées par des groupes prépositionnels aussi en début de phrase et elles sont rarement correctement ponctuées :

- « *Après s'avoir rasasier le loup ala prendre une marche.* » (Élève 1)

- « *En s'en allant il rencontra son ami bûcheron qu'il lui indica le chemin.* » (Élève 3)

La ponctuation est, en effet, un point faible chez les élèves, même dans les phrases à structure régulière, ainsi que ces exemples le montrent :

- « *Elle entendait des bruits elle va voir et c'est le bûcheron qui coupais du bois.* » (Élève 7)
- « *En disant c'est mot un énorme vaisseau spacial atteri en face d'eux.* » (Élève 8)

Son absence ou sa présence fautive (ce qui est plus rare, disons-le) enlève de la clarté aux phrases. Par rapport à l'utilisation du tiret ou des guillemets, huit élèves ont utilisé largement le dialogue dans leur récit et il n'est pas rare de se demander en lisant quel personnage prend la parole :

- « *Le lendemain le petit chaperon bleu frappe à la porte chez sa grand-mère toc-toc-toc qui est là c'est moi le petit chaperon bleu oui oui rentre.* » (Élève 10)

En ce qui touche l'organisation du texte, nous notons que dix élèves sur onze ne subdivisent pas leur texte en paragraphes, ou encore, créent des paragraphes qui ne correspondent pas aux éléments de la macrostructure du récit. Par exemple, il arrive qu'une partie du développement soit rattachée à la conclusion, comme dans cet exemple d'un élève où le chaperon vert se balade dans la forêt pour aller porter des galettes au beurre à sa grand-mère; elle voit un vaisseau spatial voler à toute vitesse, et subitement, se fait assommer par un loup et meurt. Faute d'organisation, le texte contient de nombreuses réductions par rapport au conte initial et rompt l'enchaînement harmonieux et la cohérence sémantique et logique entre les actions.

5.1.2.2 Le choix du vocabulaire

Pour décrire les personnages physiquement ou moralement, les adjectifs qualificatifs utilisés relèvent d'un vocabulaire simple et peu diversifié. La plupart du temps, le personnage du chaperon est décrit comme étant petit, jeune, charmant ou énorme. Le loup est gros, petit, grand ou méchant. Le bûcheron est un ami fidèle et la grand-mère n'est que nommée. Nous repérons aussi beaucoup de répétitions au niveau du nom (par manque de référenciation) et du verbe (emploi exagéré du verbe être et de certains verbes d'action : aller, entrer, demander, dire, etc.

5.1.2.3 L'orthographe grammaticale et lexicale

Sur les onze élèves, seulement une élève a fourni une production présentant une orthographe que l'on pourrait qualifier de « bonne ». Ces textes de 150 à 200 mots sont truffés d'erreurs. La grande majorité de celles-ci concerne surtout les règles de la grammaire, et plus particulièrement de l'accord des verbes, même si les élèves n'utilisaient la plupart du temps qu'un seul sujet dans les phrases simples ou complexes. On calcule pour l'ensemble des textes un total de 309 erreurs (115 en orthographe d'usage et 194 en orthographe grammaticale).

Finalement, pour la majorité des productions, il s'agit de phrases simples et parfois complexes présentant de sérieuses lacunes tant sur le plan grammatical que syntaxique, ce qui a pour effet d'engendrer un manque de cohésion et de cohérence au niveau du contenu même des phrases produites. En effet, comme les élèves présentent un texte plus ou moins structuré (structure d'ensemble du texte, constructions de phrases, respect des règles de la grammaire) et relativement mal orthographié, ils ont un texte de fiction de moins bonne qualité sous l'aspect formel. Les élèves ont souvent des éléments de fiction relativement intéressants, comme on a pu le voir dans la partie précédente, mais ne parviennent pas à les mettre en valeur : les actions se heurtent les unes aux autres, on doit constamment essayer de deviner de quoi il est question, qui agit, pourquoi il agit, etc.

5.1.3 Les transformations effectuées

À la fin de l'activité d'écriture, les élèves devaient effectuer une relecture de leur texte et sélectionner deux éléments (mot, groupe de mots, idée) qui seraient susceptibles d'améliorer leur production. On demandait alors aux élèves de numéroter leurs éléments par ordre d'importance dans une optique d'amélioration de leur texte.

Dix élèves sur dix-huit ont porté leur premier choix sur la correction de leurs verbes. Par la suite, l'accord du nom et de l'adjectif a été choisi par quatre élèves, suivi des homophones par trois autres élèves et l'orthographe d'usage par un seul. Nous avons aussi un élève qui n'a rien écrit ou souligné dans son texte. Donc, comme on peut le constater, les sélections des élèves renvoient uniquement à certains éléments de l'aspect formel des textes (accords des verbes, des noms et des adjectifs); aucun élève ne se préoccupe, en phase de révision, d'apporter des changements sur le plan du contenu du texte. Comme le font remarquer Bergeron et Harvey

(1998, p. 36), les élèves ne révisent pas le contenu des textes, mais avant tout et presque exclusivement l'orthographe. Une recherche québécoise (Lusignan, Fortier et Gagnon, 1992; cités dans Préfontaine, 1998, p. 67) a étudié les effets de la révision sur la production écrite de 46 élèves de cinquième secondaire d'une école de l'île de Montréal. Les résultats sont troublants puisqu'il semble que les corrections aient surtout été apportées à la structure de surface des textes au détriment de la structure profonde, ce qui correspond à des attitudes de scripteurs novices. La même recherche nous apprend également que les corrections apportées sont le plus souvent inefficaces, c'est-à-dire qu'elles n'augmentent pas la qualité des textes. Le texte devient alors le support privilégié du contrôle des connaissances linguistiques : orthographe lexicale et grammaticale, conjugaison, ponctuation, etc.

À la suite de cette identification, nous observons que huit élèves ont à peine détecté dix mots à corriger dans leur texte et souvent beaucoup moins. De plus, les mots soulignés étaient la plupart du temps d'une autre nature que les choix d'amélioration mentionnés. Par exemple : l'élève désirait corriger l'accord des verbes, mais il soulignait des noms ou des adjectifs. Enfin, la majorité des élèves ont réussi à bien modifier un peu moins de la moitié de leurs éléments dans le temps qui leur était imparti, soit environ vingt-cinq minutes. Voici un tableau représentant le nombre d'éléments détectés et le nombre de modifications apportées par les élèves.

Tableau 5.1
Nombre d'éléments détectés et modifiés au pré-texte

| Pré-texte | Nombres d'erreurs | Éléments détectés (total) | Modifications apportées (total) |
|--------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Orthographe d'usage | 115 | 3 | 0 |
| Orthographe grammaticale | 194 | 116 | 72 |
| Total | 309 | 119 | 72 |

Comme on le constate, 3 % des éléments détectés concernent l'orthographe d'usage tandis que 97 % des éléments détectés avaient trait à l'orthographe grammaticale. De ces pourcentages, aucune modification n'a été apportée à l'orthographe d'usage et 37 % à l'orthographe grammaticale. Bref, les élèves ont amélioré à 23 % les éléments identifiés.

Il ressort donc que cette révision effectuée par les élèves est orientée vers une amélioration qui ne touche que l'aspect formel des textes, et plus particulièrement des transformations qui concernent principalement des substitutions au niveau de l'orthographe des

mots plutôt que des modifications liées à la structure des phrases ou d'autres aspects touchant le contenu des textes :

- « ... *et lui donnée un ...* » (Élève 8)
donner
- « ... *des petites fleur ...* ». (Élève 11)
fleurs
- « *La pauvre grand mère navait pas mangé...* » (Élève 5)
n'avait

Un certain nombre de recherches (Flower, Schriener, Stratman et Carey, 1987) nous permettent aujourd'hui de savoir que la différence entre les novices et les experts en situation d'écriture est plus grande au moment de la révision de texte. L'une des plus grandes différences se situe au niveau de la représentation du texte qui, pour les experts, s'exprime davantage en termes conceptuels (macrostructure, intention d'écriture, etc.). Les novices, quant à eux, s'attardent davantage à la microstructure du texte, tout en mettant un fort accent sur l'orthographe. Du point de vue des stratégies, on rapporte que les scripteurs experts relisent et corrigent leur texte puis le mettent au propre. Ils portent d'abord attention au discours puis ensuite à la langue; ils respectent aussi les exigences du travail et la nature de la tâche. Par contre, les scripteurs novices n'utilisent pas souvent le dictionnaire, ils recopient leur brouillon sans le corriger, ils terminent et remettent leur travail rapidement sans se soucier de la qualité.

Par ailleurs, nous savons qu'un travail de réécriture offre une perspective différente pour réviser des textes. Sans mettre de côté ce qui a trait à la forme, la réécriture oblige à repenser la révision en termes d'amélioration du contenu des textes (Bourque, 1994).

5.2 L'analyse des post-textes

Comme pour les pré-textes, l'analyse des post-textes portera d'abord sur le contenu des productions des élèves, ensuite l'attention sera orientée sur leur aspect formel. En plus de l'analyse des transformations effectuées par les élèves à partir du conte lu en classe, nous ajoutons au post-texte l'analyse des stratégies de réécriture utilisées en contexte de révision.

Rappelons que les élèves devaient récrire, lors du post-texte, le conte *Cendrillon* en le transformant de manière à ce que l'histoire se déroule à Rouyn-Noranda, en l'an 3000. Ils

devaient aussi utiliser les stratégies de réécriture étudiées en cours d'expérimentation et garantir un maximum de cohérence à leur production (annexe VI). De plus, avant la mise au propre du texte, l'élève devait le réviser en y apportant les améliorations requises.

5.2.1 Le contenu des textes

Après l'examen des productions des élèves, nous constatons que les consignes d'écriture du post-texte ont été respectées par la majorité des élèves. Tous situent l'action de Cendrillon à Rouyn-Noranda, en l'an 3000.

Nous sommes en présence d'une diversité de textes de fiction qui passent d'une ressemblance avec le conte initial selon des degrés divers à une transformation de celui-ci dans un contexte technologique.

5.2.1.1 Les faits du discours

Nous avons observé que sept élèves ont transposé le conte dans le contexte de la vie quotidienne (perte des éléments du merveilleux, non substitués à d'autres éléments fictionnels liés au contexte imaginaire de l'an 3000). Pour ce qui est des autres productions, nous comptons quatre textes où Cendrillon évolue dans un monde de robots et un texte où le déroulement de l'action se fait dans une prison. On y retrouve donc quelques éléments inventifs assez bien exploités : « une lune de miel sur la planète Pluton »; « Cendrion sauve le monde »; « elle se téléporta à l'instant même »; « un monde de robot comme serviteur »; etc.

De plus, nous constatons que la plupart des élèves exploitent bien le langage comme tel. Ceux qui ont eu recours à des jeux de mots les ont utilisés de façon judicieuse. Par exemple, un élève a construit son texte à partir de mots établis autour du mot « Cendrillon ». Il a utilisé des éléments du quotidien pour les transférer dans une situation imaginaire : cendrier, cigarette, cendre, etc. :

- « *Trois milles personnes son venu et pas Cendriller, parce qu'elle centait trop la cigarette.* » (Élève 1)

Nous relevons aussi, dans une autre production, un vocabulaire se rapportant au monde des robots et de l'informatique, par exemple : un ordinateur super puissant pour tuer les cendriers; un rayon lazer déchicteur; la fine pointe de la technologie; etc. :

- « *Elle accompagnait un ordinateur très sophistiqué et très méchant.* » (Élève 5)

- « *C'est la que le processus commence. Nous avons activé les bombes a retardements, mis le lazer super sonic en marche et activé les bazookas a lazer.* » (Élève 5)

Dans tous les récits, Cendrillon est le personnage principal et son statut varie : elle est tantôt une princesse et vit seule dans sa maison, parfois, elle est un personnage d'ordinateur, etc. Les autres personnages ont un rôle secondaire et ils sont peu décrits. De plus, quelques personnages nouveaux se sont ajoutés : des parents, des robots, des amis, etc.

Pour ce qui est des lieux, nous en retrouvons une variété : un bar, une prison, un ordinateur, une maison, une île flottante, etc. Par contre, ces lieux (sauf dans trois productions) ne sont pas décrits; ils servent plutôt de prétexte au déroulement du récit.

5.2.1.2 La cohérence sémantique et logique

Nous constatons une amélioration dans l'emploi des pronoms personnels (pronominalisation) par rapport au pré-texte. Leur utilisation évite les répétitions, comme le démontre ces deux exemples :

- « *...une très belle fille qui s'appelait Cendrillon. Elle voulait...* » (Élève 7)

- « *...de danser avec Cendrillon. Elle était...* » (Élève 8)

Aussi, dans l'ensemble, les phrases sont plus « régulières » et les pronoms démonstratifs - les plus nombreux - sont utilisés avec justesse :

- « *Il était une fois, une petite fille nommé Cendrillon. Celle-ci habitait chez sa belle-mère.* » (Élève 6)

Parfois, l'emploi d'un mot-lien (conjonction ou préposition) est utilisé pour lier des informations dans une même phrase :

- «*La journée du bal Cendrillons commence son travail. Le bal venu vite mais¹⁶ Cendrillons n'eurre pas finis son travail.* » (Élève 11)
- «*Cendrillon commence son travail mais le bal venu vite.* » (Élève 11)

Au niveau de l'accord des verbes et de la ponctuation, on note encore des phrases sans aucune ponctuation, des verbes et des attributs toujours au singulier, quel que soit le sujet :

- «*...une petite fille qui étais...* » (Élève 1)
- «*...les deux filles partit...* » (Élève 2)

En général, l'enchaînement des actions accomplies par le personnage principal se fait assez bien. Toutefois, nous remarquons certaines lacunes au niveau des liens dans la progression de ces actions, comme le démontre cet exemple :

- «*Ils ont retrouver la rivière où sa tante était. Mais les gardes de la prison eu le temps de les retrouver. L'a où Cendrion et David étais il y avait des gros rapides.*» (Élève 10)

Par contre, nous notons également que les liens de sens entre les phrases sont souvent cohérents et les référents des pronoms sont aussi assez souvent identifiables quoique cela ne soit pas généralisé à l'intérieur d'un même texte. En effet, nous constatons que certaines parties d'un même texte sont moins explicites et donc plus elliptiques :

- «*Allor que Cendrillon parti avec sa cousine au party il rencontra leurs parents qui venais leur rendre visite. Cendrillon jeta la clé à leur parent et repartit.* » (Élève 2)

À la fin du texte de cet élève, on retrouve un passage où il est difficile de relier l'information précédente en ce qui concerne le rôle des parents à celle qui suit :

- «*Allor une fois rendu à la maison Cendrillon qui s'avais tan amuser eu droit à se faire chicaner. Sa cousine a dit à ses parents qu'elle aurait mieu aimer rester avec sa famille.* » (Élève 2)

Nous attribuons ces lacunes à la difficulté des élèves à préciser leur pensée en ajoutant les informations nécessaires pour faire évoluer leur récit.

¹⁶ C'est nous qui soulignons.

En bref, nous constatons la difficulté de sept élèves à conserver en tête l'intention d'écriture qui consiste à récrire un conte lu en classe afin de le modifier tout en respectant les exigences de la situation de communication (le texte de fiction) puisque ces textes, à différents degrés, représentent la réalité en rapportant des faits de la vie quotidienne. Ces élèves ont retenu du conte initial la rencontre de deux personnes dans un lieu et un contexte différent (rappelons que la consigne demandait à ce que l'histoire se déroule à Rouyn-Noranda en l'an 3000). Par contre, les productions des élèves relèvent tout de même de la fiction par leur souci d'originalité et de travail sur les mots. En ce qui concerne les quatre autres élèves, ils ont raconté une histoire inventée de toutes pièces en accordant une place importante au travail sur le langage.

En ce qui a trait à la cohérence sémantique et logique des textes, nous observons une utilisation judicieuse des pronoms personnels. Aussi, les liens entre les phrases sont en général assez bien réussis par des constructions de phrases simples plus habiles. Par contre, ce n'est pas généralisé à l'intérieur d'un même texte. Les élèves éprouvent encore des difficultés au niveau de la ponctuation, et on note également des phrases dont les verbes sont conjugués à des temps différents (règle de la concordance des temps). Nous observons aussi, en général, que la progression des actions dans les productions est logique. Par contre, on décèle, dans certaines autres productions, des lacunes entre les informations d'une phrase et celle d'une autre : certains liens manquants posent des difficultés de compréhension au lecteur.

5.2.2 L'aspect formel des textes

Notons d'abord, en synthèse, que la majorité des productions comportent une courte introduction, un développement et une conclusion. Trois élèves seulement ne subdivisent pas leur texte en paragraphes. Ensuite, le choix du vocabulaire est diversifié par l'utilisation de nombreux adjectifs qualificatifs et adverbes. Par contre, les textes contiennent plusieurs erreurs en orthographe lexicale, mais surtout en orthographe grammaticale.

5.2.2.1 La structure d'ensemble des phrases et du texte

En ce qui concerne l'organisation du texte, neuf élèves sur onze réussissent à bien répartir leur texte en paragraphes avec une introduction et une conclusion appropriées. Les liens

entre les informations sont assez souvent cohérents, les référents sont identifiables et l'utilisation des mots de relation (prépositions et conjonctions) est appropriée :

- « *Tous le monde étaient heureux de danser avec Cendrillon. Elle était heureuse également car elle avait beaucoup d'amis et elle n'était plus obligée de faire le ménage.* » (Élève 8)
- « *Le fils du prince organisa un bals pour le fun. Trois milles personnes son venu et pas Cendriller, parce qu'elle centait trop la cigarette. Elle demanda alors a sa tente de la parfumer.* » (Élève 1)

Généralement, les phrases simples dominant et elles sont bien construites. Elles comportent une structure habituelle : sujet - verbe - complément. En début de phrase, on relève souvent des groupes compléments, sauf que la virgule est rarement utilisée :

- « *Une fois la soiré fini elle retourna chez elle.* » (Élève 3)
- « *Aussitôt apparue elle y changa citrouille en vaisseau spatial, souris en sorte de lumières multicolores.* » (Élève 6)
- « *Un jour une vieille personne lui aparu devant elle.* » (Élève 8)

Les phrases complexes, assez fréquentes, sont rarement réussies. Seulement deux élèves arrivent à bien les formuler selon les règles de la syntaxe (ponctuation et temps verbaux appropriés). Cette lacune a pour résultat d'entraver la progression du texte et d'altérer sa qualité, comme en témoignent les exemples suivants :

- « *Mais la plus jolis des fille était l'esclave de sa mère sais elle qu'il faudra qu'elle fasse tout le lavage, la vaiselle, réparer le linge, laver le plancher pendant qu'elle iront au festin.* » (Élève 8)
- « *Elle étais amoureuse d'un jeune garçon nommée David lui qui étais ni riches ni pauvre fut enfermé dans une grande prison.* » (Élève 11)

Enfin, nous remarquons qu'un seul élève a utilisé les dialogues comparativement à six élèves au pré-texte. Ces absences ont pu contribuer, dans une certaine mesure, à clarifier le déroulement de l'histoire, puisque les élèves ne maîtrisent pas les signes propres au dialogue, comme nous l'avons déjà mentionné. En effet, il fallait souvent refaire la ponctuation, substituer des référents et lire à quelques reprises pour comprendre le sens de la phrase.

Bref, au niveau de l'organisation de la macrostructure des textes comme telle, nous avons observé une nette amélioration dans les productions de plusieurs élèves, comparativement à celles que nous avons obtenues lors du pré-texte.

5.2.2.2 Le choix du vocabulaire

En ce qui concerne le vocabulaire, nous avons déjà souligné son importance dans les éléments propre au texte narratif afin de rendre les textes plus expressifs. Nous avons aussi souligné l'utilisation adéquate des champs sémantiques exploités par deux élèves. De plus, dans plusieurs copies, nous remarquons que l'emploi des adjectifs qualificatifs et des adverbes sont nombreux, variés et conviennent pour décrire les personnages ou les actions qu'ils entreprennent :

- « *Elle avait une vie misérable...* » - « *Elle était tellement belle...* » (Élève 1)
- « *Elle était si laide...* » - « *Nous étions très joyeux. .* » (Élève 7)
- « *...trois petits enfants qui sont très mignon.* » (Élève 6)
- « *Le bûcheron fit une bonne mayonnaise maison.* » (Élève 1)
- « *Il était une fois une très grande ville flottante de l'an 3 000 nommer Rouyn-Noranda.* » (Élève 3)
- « *Quand 4 coup fut sonné, la magnifique inconnue s'en alla à toute jambe.* » (Élève 6)

Nous constatons aussi, à partir de ces exemples, un emploi excessif des verbes « avoir », « être » et « faire ».

Dans l'ensemble, le choix du vocabulaire est intéressant malgré quelques répétitions. La plupart du temps, les mots choisis sont appropriés au projet d'écriture.

5.2.2.3 L'orthographe grammaticale et lexicale

Comme nous l'avons souligné, les textes sont remplis de fautes d'orthographe lexicale et grammaticale. En voici un aperçu dans le tableau suivant :

Tableau 5.2
Nombre d'erreurs en orthographe d'usage et grammaticale au post-texte

| Post-texte | Nombre d'erreurs |
|--------------------------|------------------|
| Orthographe d'usage | 97 |
| Orthographe grammaticale | 194 |
| Total | 291 |

Les cas les plus fréquents concernent les marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs, mais surtout l'accord des verbes. Ces erreurs se rapportent à plusieurs règles de la grammaire : les cas où les verbes sont employés aux temps simples, quand le sujet précède ou suit immédiatement le verbe; quand il y a un seul sujet, en faisant l'accord des participes passés employés seul ou avec être et lors de l'emploi de la terminaison homophonique (er/é). Il arrive que ces erreurs contribuent à semer la confusion au niveau de la construction des phrases :

- « *Il lui a di avec plaisir, et il partir chaqu'un a leur château.* » (Élève 7)
- « *Ensuite ils ce rendie l'a où étai la grande prison.* » (Élève 10)
- « *Le prince devra avoir 23 ans en l'an 3 000 et pour sa fête il voudrait qu'il se marie.* » (Élève 11)

Par ailleurs, il est à noter que le total des erreurs (291) est inférieur à celui du pré-texte (309) alors que nous comptons, pour la production du post-texte, une moyenne d'environ 200 mots par texte, à comparativement à 150 mots pour le pré-texte.

En somme, l'analyse démontre que les élèves, en général, ont une structure de texte bien répartie en paragraphes. Ils démontrent aussi une certaine habileté à construire des phrases simples mais efficaces. Par ailleurs, nous constatons, dans les phrases complexes, que l'absence de la virgule et l'utilisation des temps verbaux comportent plusieurs ratés. Les liens entre les phrases sont assez bien intégrés, mais occasionnellement, des liens logiques manquants subsistent et entravent la compréhension du texte. Quant à l'orthographe lexicale et grammaticale, le nombre d'erreurs a diminué compte tenu du nombre de mots additionnel par rapport au pré-texte; le vocabulaire utilisé par les élèves est davantage approprié pour préciser certains personnages ou certaines actions.

5.3 Les transformations effectuées lors de la mise en texte (pré-texte et post-texte : brouillon) et lors de la révision (post-texte : propre)

Les transformations effectuées par les élèves (annexe V) ont été identifiées sur la base des textes initiaux lus en classe au pré-texte et au post-texte. Également, des transformations ont été effectuées par les élèves en contexte de révision (mise au propre) au post-texte. C'est-à-dire que lors de l'écriture du brouillon, à partir du conte lu en classe, les élèves ont transformé l'histoire à partir des consignes de départ proposé par l'expérimentateur. Rappelons qu'au pré-

texte, les élèves n'avaient aucune connaissance des manipulations langagières, alors qu'au post-texte, ils les avaient apprises lors des ateliers d'écriture. En contexte de révision, lors de la mise au propre, les élèves soulignaient, dans leur texte les mots ou les groupes de mots qu'ils voulaient travailler. Ainsi, nous pouvions identifier et analyser les stratégies de réécriture utilisées.

Voici un tableau représentant en pourcentage les résultats de chacune des stratégies de réécriture utilisées par les élèves :

Tableau 5.3
Pourcentage des résultats des stratégies de réécriture utilisées au pré-texte et au post-texte

| Pré-texte | Post-texte (brouillon) | Post-texte (propre) |
|---------------------|------------------------|---------------------|
| Ajout : 34 % | Ajout : 36 % | Ajout : 51 % |
| Remplacement : 48 % | Remplacement : 36 % | Remplacement : 20 % |
| Réduction : 18 % | Réduction : 28 % | Réduction : 23 % |
| Déplacement : 0 % | Déplacement : 0 % | Déplacement : 6 % |

Relevons maintenant les points saillants de chaque stratégie en commençant par les ajouts, suivi en deuxième et en troisième places des remplacements et des réductions et en dernier lieu, des déplacements. Soulignons que pour les réductions, nous avons compté pour une occurrence, ce qui était apparent, peu importe la longueur des transformations étant donné qu'elles peuvent comporter d'autres transformations telles qu'une réduction et un remplacement ou une réduction et un déplacement.

5.3.1 L'ajout ou l'addition

L'ajout ou l'addition est la stratégie par laquelle un élément apparaît, dans une variante, sans se substituer à aucun autre élément d'une variante précédente. Par exemple, à partir de la suite initiale : *un jour*, on obtient par ajout simple : *un beau jour*.

Au pré-texte et au post-texte, la chercheuse reconnaît un segment ajouté à partir de la comparaison avec le conte initial. Sur le plan de la macrostructure, les principaux éléments ajoutés, pour les deux textes, concernent surtout le déclencheur d'écriture que l'élève devait introduire dans son texte. Ainsi, nous avons dans le premier texte « vaisseau spatial » et, dans le deuxième, « l'an 3000 ».

Au pré-texte, nous observons sur le plan du contenu que certains éléments inventifs ont été ajoutés grâce au déclencheur du « vaisseau spatial ». On y rencontre, par exemple, de nouveaux personnages, mais qui sont peu nombreux tels que les extraterrestres, ainsi que leur provenance (du ciel, de la planète Mars, d'une galaxie). Toutefois, ces éléments ne modifient pas fondamentalement le conte initial, étant donné qu'ils reposent l'addition de mots ou de groupes de mots sans plus. En effet, les élèves, très majoritairement, restent collés à l'histoire lue ainsi qu'à leur « mémoire » du conte qu'ils connaissent tous depuis fort longtemps. À vrai dire, on se retrouve sensiblement avec la même histoire, puisque les personnages n'ont pas de rôles précis et que leurs actions sont très limitées, comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre précédent.

Concernant le choix du vocabulaire eu égard à ces ajouts, nous retrouvons parfois des mots, des expressions utilisées, des situations bizarres, inusitées qui veulent apporter au récit une note humoristique (le loup est adopté par la grand-mère; la grand-mère joue au base-ball; la guerre entre E.T. et Star Trek; etc.). Généralement, tous ces ajouts n'apportent rien de neuf ou de tout à fait original sur le plan fictionnel. Ils ne concourent pas à faire évoluer la fiction; ils sont pour ainsi dire « plaqués » dans le texte sans contribuer à l'articulation thématique du récit.

Au post-texte, nous observons, en ce qui touche le contenu, que les ajouts visent une pluralité de personnages et de lieux : des parents, un organisateur, une maîtresse, des robots, des policiers, des gardiens de prison, une maison, une ville, un château, un jardin, etc. Cette diversité de personnages et de lieux ajoutés permettent à certains élèves d'exploiter, au niveau du langage, des mots et des situations inventives tout, en prenant plus de distance par rapport au conte initial lu en classe. Ils servent surtout à décrire leurs personnages et les actions qu'ils accomplissent.

- « *Il y avait des gros rapides bleue et blanc.* » (Élève 10)

- « *Mais elle faisait tout, seule, et elle habitait à rouyn-noranda.* » (Élève 7)

- « *Une pomme pour une calèche et des souris noires pour des magnifique chevaux blanc pour que Cendrillon se rendre au bal* » (Élève 4)

Par contre, nous relevons quatre textes où les élèves débordent largement le cadre de l'histoire lue en classe, même si celle-ci est parfaitement « reconnaissable ». Ils ont rédigé leur récit en respectant les consignes de départ : une histoire qui se passe à Rouyn-Noranda, en l'an 3000. Une enquête de Matsuhasi et Gordon (1985, cités dans Fabre 1990, p.162) montre qu'un scripteur « non-compétent », qui écrit peu, difficilement, et ne parvient pas à relire de façon

efficace, peut « débloquer » son expression écrite s'il concentre ses efforts sur l'ajout. Ces deux auteurs rappellent les résultats concordants d'autres recherches (Bédard et Turgeon, 1997) : les scripteurs dits « inexpérimentés » pratiquent régulièrement, lorsqu'ils relisent, des modifications de « surface » et très peu de modifications de contenu. Finalement, faut-il voir dans ces quatre textes, suite aux ateliers d'écriture, un nouveau rapport à l'écrit permettant à ces élèves de se libérer des inquiétudes concernant l'aspect formel et d'axer une attention particulière sur le développement et le déploiement des idées? Il est permis d'y croire.

Examinons maintenant la répartition des ajouts dans le contexte de la relecture et de la mise au propre des récits (post-texte). Il s'agit ici, bien sûr, d'un contexte spontané de réalisation.

L'ajout ou l'addition représente ici 51 % des manipulations effectuées par les élèves. Cette stratégie a été employée en général autant au niveau d'un seul mot (28) qu'à celui d'un groupe de mots (26) afin d'ajouter des éléments d'information supplémentaire dans le texte. L'utilisation des adjectifs qualificatifs est plus importante pour décrire les personnages, les lieux et les objets. Nous retrouvons aussi quelques noms, adverbes et verbes.

- « *Un matin /Sabrine/ la belle-mère de Cendrillon... » « ...une /belle/ robe blanche... »*
(Élève 6)

- « *...les soeur était /déjà/ partit. »* (Élève 2)

Par ailleurs, certains élèves ont aussi ajouté deux ou trois éléments à l'intérieur d'une même phrase permettant, entre autres, de donner davantage de spécifications relatives aux caractéristiques des personnages.

- « *Cette femme était /la plus vilaine fille/ de Rouyn-Noranda. »* (Élève 1)

Nous avons aussi l'exemple d'une élève qui a appliqué cette stratégie de réécriture au niveau de la phrase. Il s'agit cependant d'un cas isolé :

- « *Quand le 4 coup se fit entendre Cendrillon parti mais elle lui y échappa un soulier de verre. »*

- « *Quand le 4 coup fut sonné, la magnifique inconnue s'en alla à toute jambe. Vers la porte, descendie les escalier tellement vite, qu'elle y perda un soulier de verre. »*

Nous observons aussi que les mots choisis ont été la plupart du temps bien orthographiés. On note que lorsque l'élève a le souci de retravailler sa phrase en voulant préciser sa pensée, il se retrouve devant un autre problème : la structure de la phrase. Cela aboutit parfois à des énoncés désarticulés du type :

- « *Il était une fois une fille qui se nomme Cendrillon vivait a Rouyn dans une maison de robots comme serviteurs, il était l'an 3000 dans le monde des robots.* »

- « *Il était une fois une fille qui se nomme Cendrillon qui vivait a Rouyn-Noranda dans une maison avait plein de robots comme serviteurs car sait l'an 3000 et sait un monde des robots.* » (Élève 9)

Dans l'ensemble, cette stratégie de réécriture a été bien comprise dans les ateliers d'écriture vécus en classe et bien réutilisée par la majorité des élèves en contexte spontané et sur demande (post-texte : propre).

5.3.2 Le remplacement

En ce qui a trait aux remplacements, nous retrouvons au pré-texte 48 % des modifications apportées par les élèves en vue de modifier au pré-texte la version lue du conte « Cendrillon » où ils devaient introduire dans leur texte l'élément déclencheur « Rouyn-Noranda en l'an 3000 ». En contexte d'écriture (brouillon), ils représentent 36 % des modifications de texte et en contexte de révision (la mise au propre) 32 %. Par ces chiffres, nous pouvons avancer que cette stratégie de réécriture, qui est l'une des plus utilisée par les élèves, est celle qui leur permet de modifier considérablement le conte initial pour laisser libre cours à leur imagination, même si elle n'amène pas toujours les résultats souhaités en termes d'amélioration, comme nous le verrons. Rappelons que cette stratégie combine une suppression et une addition. En effet, un élément textuel est effacé tandis qu'un autre est ajouté pour se substituer à un autre.

Au pré-texte, la stratégie du remplacement a été très utilisée par les élèves en vue de modifier la version initiale du conte (48 %), et cela, sans en altérer la cohérence textuelle d'ensemble, que ce soit au niveau du mot ou du groupe de mots. Par exemple, le Chaperon rouge est remplacé par la couleur bleue, jaune ou verte. Les galettes et le petit pot de beurre par du chocolat chaud, un sac de crevettes, etc. De plus, les remplacements occupent une place importante dans les actions qu'entreprennent les personnages. En effet, les actions du conte

initial ont été remplacées par une joute au base-ball entre la grand-mère et le loup, ou encore, le chaperon rouge qui arrive de la planète Mars, le loup qui veut amener des gens au zoo de sa planète, etc.

Par contre, tous ces changements effectués par les élèves en vue de modifier le conte initial (par des éléments narratifs vraisemblables ou non) ne parviennent pas à le mettre en valeur à cause de la structuration d'ensemble déficiente de leur texte : les actions se heurtent les unes aux autres, on doit constamment essayer de deviner de quoi il est question.

Au post-texte, nous relevons sept textes sur onze où les élèves arrivent à transformer le conte initial, par l'utilisation du remplacement en respectant la consigne de départ et à l'adapter à des situations variées, mais en retirant également de leur texte (réduction) presque tous les éléments se rattachant au conte merveilleux. Par contre, les quatre autres élèves écrivent une histoire originale complètement nouvelle par rapport au conte initial, et cela, sans oublier la consigne de départ. Les personnages et les situations sont multiples : Cendriller est le personnage principal d'un jeu vidéo, on décrit la fuite d'un centre d'orphelinat, des robots-domestiques mal programmés causent des problèmes, etc. Bref, la substitution, comparativement au pré-texte, est quasi-totale.

Lors de la mise au propre, nous constatons que ce procédé a servi à réaliser des améliorations sur le plan lexical, mais aussi pour favoriser l'emploi des référents (pronominalisation). Ainsi, cette stratégie d'écriture a permis d'éviter la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots déjà utilisés dans une autre phrase ou pour remplacer le nom par un pronom personnel :

- « ...il fit essayer /le soulier de verre/... » « ...il /le/ fit essayer. » (Élève 3)
- « ...qui s'applat cendrillon. /qui/ voullait... » « ...qui s'applat Cendrillon. /Elle/ voullait... » (Élève 5)
- « ...une fée apparu à côté de Cendrillon et /la fée/ avait fait ... » « ...une fée apparu à côté de Cendrillon et /elle/ avait fait... » (Élève 6)

Les phrases sont aussi plus cohérentes et les pronoms sont utilisés avec plus de justesse. Les liens entre les phrases (actions) sont plus explicites et donc moins elliptiques. En voici deux exemples relevés dans le texte d'un élève :

- « Quand le 4 coup se fit entendre Cendrillon parti mais elle lui échappa un soulier de verre. »
- « Quand le 4 coup fut sonné, la magnifique inconnue s'en alla a toute jambe. » (Élève 6)
- « Quand le prince le découvri il fit essayer le soulier de verre a toute les filles mais le soulier n'allait bien à personne quand il le fit mettre à Cendrillon, pis il lui allait bien, Cendrillon sorti l'autre de sa poche. »
- « Quand le prince le découvri, il le fit essayer à toute les filles, quand il arriva à Cendrillon, il lui allait très bien, elle sorti alors l'autre de sa poche. » (Élève 6)

Comme nous le constatons, les substituts opérés ci-dessus sont de même nature (et souvent ont une même fonction grammaticale) que les mots ou les groupes de mots issus des énoncés initiaux. Cette transformation permet à l'élève de travailler certaines notions de base en grammaire du français telles que l'identification des constituants de la phrase, la classe et la fonction syntaxique de ceux-ci dans la phrase, etc.). En plus, de favoriser cet apprentissage de la grammaire, cette stratégie de réécriture suscite la créativité de l'élève, puisque celui-ci est amené à raturer, à remplacer, à reformuler. Bien entendu, toutes ces modifications ne sont pas toujours réussies. Comme le soutient Fabre dans ses analyses de brouillons d'écoliers (1990, p. 158) : la substitution « constitue un précieux auxiliaire de l'expression, dans ses aspects les plus fortement codés; toutefois, en tant qu'auxiliaire dans la recherche du contenu, elle oscille entre des conduites fixistes où elle sert la répétition et la tautologie, et des conduites non-fixistes dans lesquelles la « perte » du matériau langagier initial ne donne pas toujours lieu à une version améliorée. »

Nous observons que le remplacement est une stratégie de réécriture que les élèves utilisent autant en contexte d'écriture que de révision, tandis que son évolution qualitative est plutôt instable.

5.3.3 L'effacement ou la soustraction

L'effacement ou la soustraction est le procédé inverse de l'addition qui consiste à effacer un élément présent dans le texte sans le remplacer par d'autres. Lors du pré-texte, les élèves ont utilisé l'effacement à 18 %, au post-texte (brouillon) à 28 % et à 23 % lors de la mise au propre.

Au pré-texte, dès le début du conte de Perreault, la mère demande au Petit Chaperon rouge d'aller porter des galettes et un petit pot de beurre à sa grand-mère malade. Cette partie de l'histoire fut retranchée par la majorité des élèves. Ils ont commencé leur récit sans que personne ne donne une mission particulière au personnage principal.

Par la suite, comme nous l'avons vu, les remplacements concernent plutôt les actions des personnages et leur rôle dans le récit. Cela entraîne souvent des réductions d'une certaine ampleur par rapport au conte initial, au point de nous donner parfois un bref résumé du conte lu en classe, sans plus.

Au post-texte, en contexte d'écriture, nous relevons plusieurs réductions ou effacement en ce qui concerne les personnages et les actions que ceux-ci entreprennent dans le conte de Cendrillon. Ces effacements touchent particulièrement les éléments du merveilleux : la fée marraine, ses pouvoirs magiques, les animaux transformés, etc. Par le fait même, des éléments très secondaires ont été aussi enlevés: la danse au bal, le coup de minuit, la chaussure dorée, etc. En somme, les réductions touchent souvent les éléments qui créaient l'action dans le conte initial.

Par contre, même si les élèves ont simplement rédigé une histoire sans se préoccuper des éléments essentiels reliés au conte, ils ont tout de même respecté la consigne qui spécifiait clairement qu'il fallait transformer le conte dans un autre temps et un autre lieu. De plus, il semble que cette stratégie de réécriture a stimulé les élèves à écrire un texte original en retranchant plus spontanément qu'au pré-texte plusieurs éléments plus librement qui touchent le contenu même de l'histoire racontée.

Lors des ateliers d'écriture, ce procédé a été le plus difficile à maîtriser par les élèves. Selon les observations faites par l'expérimentateur, il y a deux raisons qui expliquent cette situation. Premièrement, les élèves ont de la difficulté à distinguer l'information principale de l'information secondaire dans un texte. Deuxièmement, le vocabulaire plutôt restreint des élèves en difficulté les empêchent souvent de retrancher un mot ou un groupe de mots sans altérer le sens initial de la phrase ou du texte convoqué. Ces commentaires nous expliquent pourquoi certains élèves n'améliorent pas nécessairement leur texte en utilisant cette stratégie de réécriture en contexte de révision. Voici deux exemples d'informations textuelles qu'il aurait été mieux de conserver par certains élèves pour clarifier la situation :

- « *La maison explosa tout fut démoli et elle regarda ça et pleura.* » « *La maison explosa tout fut démoli.* » (Élève 4)

- « *Allor que Cendrillon parti avec sa cousine au party il rencontra leurs parents qui venais leur rendre visite.* » « *Allor les deux filles partit* » (Élève 10)

L'utilisation de l'effacement a aussi servi à retrancher des informations non pertinentes dans le texte, comme dans cet exemple:

- « *Elle lui dit: je suis ta maraine et je vien te donner 2 million de dollard pour que tu parte d'ici.* » « *Je suis ta maraine et je veux que tu parte d'ici.* » (Élève 9)

Nous observons aussi qu'au niveau du mot, il y a eu des effacements pas toujours nécessaires. De plus, les lacunes observées se situent surtout au niveau de la reformulation d'une ou plusieurs idées en une phrase complète. En définitive, nous pouvons affirmer que son utilisation, quant à l'amélioration de la qualité textuelle, apparaît irrégulière. Cependant, même si dans l'ensemble cette stratégie n'a pas eu le succès escompté sur le plan de son utilisation en contexte de révision, les élèves y ont eu recours afin de manipuler des phrases qu'ils jugeaient trop longues. C'est d'ailleurs ce qu'ils nous ont affirmé lors des entretiens dirigés. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

5.3.4 Le déplacement

Les déplacements apparaissent en quantité négligeable dans les textes des élèves. Rappelons que cette stratégie de réécriture consiste à modifier l'ordre des éléments dans une phrase en sélectionnant un mot ou un groupe de mots. Le résultat crée un ou plusieurs effets de sens nouveaux.

Dans notre analyse, le déplacement ne représente que 6 % des variantes. En effet, parmi les 11 élèves, une seule l'utilise et sans entraver le sens de ses phrases. En voici un exemple :

- « *Il était une fois en l'an 3000, une jolie dame /âgée de dix-neuf ans/ nommée Cendrillon/...* » « *Il était une fois en l'an 3000, une jolie dame /nommée Cendrillon/ âgée de dix-neuf ans/...* »

Fabre (1990, p. 209), dans sa recherche sur les brouillons d'écoliers, conclut que, dans le développement des scripteurs, le déplacement est une opération terminale. Elle ajoute qu'il apparaît comme une opération à haut risque, dans laquelle l'erreur est fatale : car si un

remplacement manqué affaiblit une séquence, un déplacement incorrect peut la défaire de façon irrémédiable. Bisailon (1991) croit aussi que le déplacement est une opération terminale dans le développement des scripteurs et qu'il faudrait attendre au secondaire pour le voir systématiquement. Elle ajoute qu'à l'intérieur d'une phrase, il peut servir à mettre en évidence un syntagme ou à faire encore mieux ressortir les liens interphrastiques. Par ailleurs, à l'intérieur du texte, il peut changer l'ordre dans son ensemble, dans le but de mieux organiser le contenu ou de modifier l'argumentation. C'est sûrement une opération à travailler, termine-t-elle, lorsque les scripteurs ont une certaine maîtrise de l'ajout et de la réduction.

Ainsi, même si le déplacement ne se distingue pas en tant que stratégie d'écriture des trois autres types de manipulations langagières, il ressort, à la lumière des travaux de Fabre, que cette opération est délicate et plus complexe que les autres.

Dans ce chapitre, nous voulions par une analyse détaillée, comparer le pré-texte et le post-texte à partir des productions des élèves par rapport aux contes initiaux lus en classe. Cette analyse portait sur le nombre et la qualité des transformations effectuées en terme d'amélioration de texte. De plus, nous avons analysé les stratégies de réécriture utilisées par les élèves en comparant le brouillon et le propre lors du post-texte. Cette comparaison nous permettrait de vérifier les progrès des élèves en matière de révision de texte, et cela, autant sur le plan du contenu que de la forme.

Finalement, à partir de nos observations, nous en tirerons quelques conclusions tout en nous appuyant sur les commentaires recueillis auprès des élèves. Par ces entretiens dirigés, nous voulons aussi vérifier jusqu'à quel point, ils arrivent à prendre conscience des stratégies apprises lors des ateliers d'écriture au moment de leur utilisation en contexte de révision. Les entretiens dirigés fourniront également à la chercheuse de précieuses informations sur leurs acquis et leur motivation à réviser des textes.

CONCLUSION

L'écriture de texte est un processus complexe en ce qu'il convoque plusieurs dimensions à la fois. Le scripteur doit en effet penser à ses idées, les organiser en fonction d'une cohérence et d'un destinataire, tenir compte des règles de la syntaxe et de la ponctuation, de l'orthographe, etc. Tôt ou tard, il se retrouve en situation de « surcharge cognitive » s'il n'a pas appris à organiser la tâche d'écriture en fonction de sous-processus : la planification des idées, la rédaction d'un premier brouillon (sans se laisser distraire par les fautes d'orthographe et la recherche de mots dans le dictionnaire), la révision systématique, qui, soit dit en passant, doit occuper la large part de la tâche, et la mise au propre.

Par ailleurs, à l'école, il a été maintes fois démontré par les chercheurs, les didacticiens et les professionnels de l'enseignement que les élèves ne révisent pas ou très peu leur texte en bout de processus. C'est souvent en raison du fait qu'ils ne savent pas trop comment faire, mais aussi, souvent, parce qu'ils n'ont plus l'énergie nécessaire pour aborder la tâche de révision. Nous croyons qu'un enseignement de l'écriture qui place au centre de son approche la révision - apprendre à écrire n'est-il pas apprendre à se réviser? - peut contribuer à modifier les comportements des élèves en matière de révision de texte. Pour cela, il faut, comme nous l'avons fait dans nos ateliers d'écriture, sensibiliser d'abord les élèves à la complexité de l'acte d'écrire et les amener ensuite à modifier leurs perceptions sur la révision. L'apprentissage systématique des stratégies de réécriture ou manipulations linguistiques (l'ajout, l'effacement, le remplacement et le déplacement) en contexte d'écriture de fiction nous a semblé approprié pour faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la révision et du plaisir à réaliser cette tâche lorsqu'elle n'est pas reléguée au second plan.

Nous avons observé les textes de onze élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage inscrits dans un cheminement temporaire au secondaire à partir des stratégies de réécriture appliquées à l'écriture de fiction. Notre objectif pédagogique visait à doter l'élève d'une démarche de révision de texte grâce à l'apprentissage systématique de stratégies présentées en contexte d'atelier d'écriture. Le moment est maintenant venu pour nous de poser la question suivante : à la suite de notre expérimentation de l'apprentissage des stratégies de réécriture en

classe, les élèves les utilisent-ils lors de la révision afin d'améliorer leur production écrite? Les stratégies permettent-elles d'améliorer le contenu « informationnel » de leurs textes? Permettent-elles de favoriser le développement de leur créativité langagière? Enfin, contribuent-elles à favoriser leur motivation à réviser leurs textes?

Nous pouvons, d'ores et déjà, tirer les conclusions suivantes :

1. Les élèves semblent utiliser, à des degrés divers, les stratégies de révision pour améliorer leurs textes. Malgré le nombre restreint des textes analysés, nous constatons ce que Fabre a observé lors de son analyse des brouillons d'écoliers lorsque nous avons comparé l'utilisation des stratégies de réécriture entre elles : 51 % d'ajouts, 23 % de réductions, 20 % de remplacements, et 6 % de déplacements.

En effet, elle a observé qu'au cours de la scolarité élémentaire les remplacements et les réductions décroissent et que les ajouts deviennent proportionnellement plus importants. Elle ajoute, entre autres, qu'une évolution qualitative est instable dans les remplacements et les réductions et plus régulière dans les ajouts.

Dans notre recherche, nous avons observé, premièrement, *au strict plan linguistique*, que la majorité des élèves ont effectué, dans le post-texte, différentes manipulations langagières au niveau d'un seul mot ou d'un groupe de mots dans un énoncé. Le plus souvent, ces stratégies de réécriture ont permis aux élèves d'accroître leur compétence à l'écrit en effectuant des manipulations qui améliorent l'énoncé produit (caractère inventif ou imaginatif des éléments, relations entre les éléments). On constate aussi que le remplacement est très bien assimilé, tant au niveau de son fonctionnement interne qu'au niveau de son utilisation dans un texte de fiction (cohérence textuelle). Nous considérons que les élèves ont progressé dans l'emploi des référentiels, plus particulièrement, en ce qui concerne la substitution d'un nom à un pronom. Ils ont aussi réussi à remplacer un mot ou un groupe de mots pour éviter des répétitions et ainsi assurer plus de cohérence au texte travaillé. Par contre, en ce qui a trait à la réduction, un bon nombre d'élèves ont choisi d'enlever des mots et des groupes de mots essentiels au maintien de la cohérence phrastique ou textuelle.

Deuxièmement, *sur le plan discursif*, nous constatons que les ajouts dominent amplement par rapport aux remplacements et aux réductions. Plusieurs élèves ont amélioré leur texte par l'ajout d'informations. Certains l'ont employé pour compléter, clarifier ou ajouter des qualificatifs à leurs personnages. D'autres ont travaillé les marqueurs de relation en ajoutant des liaisons entre les phrases. On voit, en effet, si l'on simplifie, comme le souligne Fabre, que l'ajout sert les remaniements du discours.

Finalement, nous sommes en mesure de constater que la diversité des transformations utilisées par les élèves touchent divers niveaux linguistiques et discursifs.

2. L'utilisation des stratégies de révision assure à l'écriture plus d'originalité.

L'une des améliorations les plus significatives des textes des élèves lors du post-texte concerne *l'originalité* des productions. En effet, nous sommes en présence de transformations importantes par rapport au conte initial lu en classe. Quatre élèves sur onze ont complètement transformé leur conte tout en respectant les consignes d'écriture. Pour ce qui est des sept autres élèves, ils ont convenablement utilisé les stratégies de réécriture afin de produire des textes passablement originaux tout en respectant le temps et le lieu inhérents à la consigne d'écriture. Ensuite, les jeux de mots ne sont plus aussi gratuits que lors du pré-texte. En cela, nous rejoignons Fabre lorsqu'elle dit que l'utilisation des stratégies de réécriture « provoquent ou accélèrent la découverte des ressources de l'écriture » (1990, p. 213). Les élèves y voient d'ailleurs plus de cohérence et d'originalité et certains l'attribuent directement aux stratégies d'écriture étudiées en cours d'expérimentation :

« Je préfère Cendrillon, il est mieux écrit. L'histoire se suit mieux. »

« Je préfère Cendrillon, il est plus imaginaire. Les idées sont plus développées. Mes phrases sont plus belles. »

« Je trouve Cendrillon meilleur parce que j'ai fait des déplacements et des soustractions. Je l'ai trouvé plus facile à composer. J'encerclais les mots que je déplaçais. »

Ce travail sur l'écriture, et notamment au moment de la révision des textes a donné, dans l'ensemble, des productions originales et diversifiées ce qui n'était pas le cas au pré-texte avant l'apprentissage des stratégies de réécriture. Nous étions alors plutôt en présence de textes qui

résumaient le conte initial lu en classe. Ainsi que l'écrit Charolles (cité dans Masseron, 1981 p.66), « la relation de cause à effet instaurée par le conte nous donne la possibilité d'estimer la cohérence d'un monde pourtant reconnu de fiction et cela parce que, à l'intérieur de cet univers imaginaire, nous activons des structures de croyances (plus ou moins spécifiques) par rapport auxquelles nous le jugeons conséquent ou inconséquent. »

On peut donc penser que l'écriture de fiction à partir d'un conte lu en classe a préparé les élèves à une autre logique qui respecte la cohérence du texte.

3. Les élèves améliorent légèrement l'aspect formel de leur texte (par exemple, l'orthographe).

En ce qui concerne *l'orthographe, l'accord des verbes et de la ponctuation*, nous remarquons une légère amélioration lorsque nous comparons les résultats du pré-texte et du post-texte par rapport à l'augmentation du nombre de mots utilisés au post-texte. Fabre (dans *Les brouillons d'écoliers*, p. 213) souligne que :

Si l'écriture se pratique comme un tout, il importe de ne pas mésestimer le signifiant graphique, certes souvent survalorisé en situation scolaire : des continuités peuvent exister entre des modifications « superficielles » et celles qui ne le sont pas.

C'est pourquoi, nous considérons formateur les stratégies de réécriture à ce niveau, même s'il est difficile de juger d'une manière générale ces modifications sur le plan de la forme, car les élèves ont souvent fait des remplacements ou ont supprimé et ajouté des mots sur le plan de la phrase plus que sur celui de la syntaxe.

4. Les élèves utilisent mieux l'ensemble des stratégies de réécriture lorsqu'elles leur sont enseignées (l'enseignement stratégique).

Un autre effet de l'intervention est l'apprentissage des stratégies de réécriture à la lumière de *l'enseignement stratégique*. Au post-texte, les corrections qui témoignent des stratégies utilisées entre le « brouillon » et le « propre » représentent des modifications intéressantes. Effectivement, les élèves utilisent de meilleures stratégies en ce qui a trait à l'organisation du contenu en ajoutant beaucoup de nouvelles informations sur les personnages, les lieux et les

actions des personnages. De plus, même si au pré-texte le nombre de remplacements est plus élevé (48 %) comparativement à (20 %) au post-texte, ils n'ajoutent rien à l'originalité, comme l'indique cet exemple-type où le Chaperon rouge devient tout simplement le Chaperon vert. Au terme de l'intervention, on peut penser que les ateliers d'écriture ont aidé les élèves à mieux comprendre comment améliorer un texte. Certains élèves disent voir une amélioration au niveau de la cohérence textuelle et d'autres, dans le choix du vocabulaire comme en témoignent les commentaires suivants :

« Je fais plus attention à mes mots lorsque j'écris. »

« Je prends plus mon temps pour corriger. Je répète encore un peu mais c'est mieux. »

« Je vois plus facilement mes erreurs. »

L'apprentissage des stratégies de réécriture, à la lumière de l'enseignement stratégique, semble avoir permis aux élèves de **prendre conscience** du travail de révision de texte tout en leur permettant d'identifier certaines de leurs erreurs. Pour Bartlett (1982, cité dans Bisailon, 1998), la révision est généralement déclenchée par la prise de conscience que quelque chose ne va pas dans le texte. Par la suite, toute tentative pour changer un mot, une phrase ou un paragraphe a pour but d'améliorer le texte original.

5. La motivation des élèves semble accrue lors de la révision de texte.

Nous pouvons percevoir un nouvel intérêt pour la révision de texte, puisque les élèves sont en mesure de voir une certaine amélioration au niveau de la cohérence textuelle et du choix du vocabulaire. Le fait aussi d'aborder la révision de texte par l'application des stratégies de réécriture semble favoriser leur participation, alors qu'il en était tout autrement lorsqu'il était question d'utiliser simplement le code des couleurs appris depuis le primaire. D'ailleurs les outils de révision sur le plan du contenu étaient quasi-inexistants. Nous nous appuyons, entre autres, sur ces réactions d'élèves lors des entretiens réalisés un mois après le post-texte :

« J'enlève des mots parce que lorsque j'écris, je détaille beaucoup. »

« Je me corrige davantage surtout mes structures de phrases. »

« Je corrige de la même façon qu'avant, sauf parfois, je change des mots. »

On peut aussi avancer, par ces commentaires, que le fait d'avoir davantage de moyens pour améliorer le contenu de leurs productions peut également susciter l'intérêt pour un produit fini et satisfaisant sur le plan formel.

Limites de cette recherche :

Il faut toutefois rappeler que les résultats de nos observations concernent un nombre restreint d'élèves sur une période bien définie et qu'il serait intéressant de suivre leur cheminement scolaire en ce qui concerne leur apprentissage de l'écrit et surtout d'évaluer si les stratégies de réécriture apprises, en cours d'expérimentation, auront une influence, une empreinte à long terme, sur leur façon de percevoir et d'actualiser dorénavant la révision de texte.

Comme nous l'avons démontré dans cette recherche, les élèves peuvent faire l'apprentissage de stratégies qui les conduisent à mieux réviser le contenu de leur texte ainsi que son organisation. En plus, ces quatre stratégies de réécriture (l'ajout, l'effacement, le remplacement et le déplacement) permettent de développer chez l'élève des compétences en matière d'amélioration de texte.

ANNEXE I
PROGRAMMATION DES ACTIVITES

| ACTIVITÉS | DESCRIPTIONS | DATES EXPERIMENTATION |
|--------------------------------------|---|--------------------------|
| PRÉ-TEXTE | <i>Le Petit Chaperon rouge</i> soumis à la transformation | 16.09.96 |
| TEXTE UTILITAIRE ET TEXTE DE FICTION | Notions préliminaires à l'écriture de fiction | 23.09.96 |
| LE REMPLACEMENT | Ateliers d'écriture nos 1 et 2 | 25.09.96 |
| | Atelier d'écriture no 3 | 26.09.96 |
| LE DÉPLACEMENT | Ateliers d'écriture nos 1 et 2 | 08.10.96 |
| | Atelier d'écriture no 3 | 09.10.96 |
| | Atelier d'écriture no 4 : première partie) | 17.10.96 |
| | Atelier d'écriture no 4 : (deuxième partie) | 18.10.96 |
| L'AJOUT | Atelier d'écriture no 1 | 30.10.96 |
| | Ateliers d'écriture nos 2 et 3 | 04.11.96 |
| | Atelier d'écriture no 4 | 05.11.96 |
| L'EFFACEMENT | Atelier d'écriture no 1 | 19.11.96 |
| | Ateliers d'écriture nos 2 et 3 | 20.11.96 |
| | Atelier d'écriture no 4 | 21.11.96 |
| POST-TEXTE | <i>Cendrillon</i> soumis à la transformation | 17.12.96 |

ANNEXE II
FICHE D'ACTIVITÉ

LE REMPLACEMENT
(Atelier d'écriture no 1)

Matériel nécessaire

- ◆ Acétates
- ◆ Fiche : « Atelier d'écriture 1 »
- ◆ Divers exemples de remplacements au tableau

Préliminaires

Dire aux élèves que les activités proposées les amèneront à identifier différents types de remplacements. Ces notions favoriseront, entre autres, l'étude des diverses catégories de mots : nom, déterminant, adjectif, verbe, etc., ainsi que leurs fonctions : sujet, attribut, complément. Par la suite, à la fin de l'atelier, ils devront être capables, d'effectuer des remplacements au niveau des mots et de groupe de mots nettement identifiés à l'intérieur d'un ensemble de phrases de type expressif et ludique. Comme l'objet d'étude est le texte de fiction, les remplacements s'appliqueront de façon particulière à la désignation du personnage et à ses qualifications.

Déroulement

- ◆ Présenter aux élèves, sur acétate, les types de remplacements :
 - Du strict plan linguistique (l'unité maximale de la signification ou état de la phrase), le remplacement peut s'effectuer au niveau d'un mot de l'énoncé, comme le montrent les exemples sur l'acétate.
 - Le remplacement peut également se faire au niveau d'un groupe de mots de l'énoncé.
- ◆ Vérifier la compréhension des élèves.
- ◆ À l'aide des exemples inscrits préalablement au tableau, expliquer aux élèves les remplacements demandés à l'intérieur des phrases.
- ◆ Vérifier leur compréhension
- ◆ Leur distribuer les dix phrases à travailler pour ce premier atelier d'écriture.
- ◆ Circuler, aider, guider les élèves.

Pistes d'objectivation

- ◆ Effectuer un retour sur la définition et le mode de fonctionnement de la stratégie d'écriture.
- ◆ Les élèves peuvent comparer entre eux les phrases produites et corriger les erreurs commises.

ANNEXE III
FICHE D'OBSERVATION POUR L'INTERVENTION

I – FICHE DESCRIPTIVE

Date : _____ Durée de l'intervention : _____

Nombre d'élèves : _____ Atelier d'écriture no : _____

Stratégie d'écriture étudiée : _____

Objectifs poursuivis : _____

Description des étapes : _____

Description de l'activité d'écriture : _____

II – OBSERVATIONS DE L’INTERVENANTE

◆ Remarques sur la conduite de l’intervention : _____

◆ Réactions des élèves sur la stratégie à l’étude : _____

◆ Participation des élèves aux discussions : _____

◆ Participation et intérêt des élèves lors de l’activité d’écriture : _____

◆ Difficultés rencontrées : _____

◆ Commentaires émis par les élèves sur le déroulement et le contenu de l’activité d’écriture

III - ÉVALUATION DU TRAVAIL DES ÉLÈVES

ANNEXE IV
L'ENTREVUE DIRIGÉE

| |
|--|
| <i>NOM</i> : _____ |
| <i>ÂGE</i> : _____ <i>MOMENT DE L'ENTREVUE</i> : _____ |

PREMIÈRE PARTIE DE L'ENTREVUE
(PLUS GÉNÉRALE ET DESCRIPTIVE SUR LE PROCESSUS D'ÉCRITURE)

| |
|--|
| <i>En français, quelles sont tes plus grandes difficultés?</i> _____ |
| _____ |
| <i>Est-ce difficile pour toi d'écrire?</i> _____ |
| _____ |
| <i>Qu'aimes-tu écrire?</i> _____ |
| _____ |

DEUXIÈME PARTIE
(PLUS SPÉCIFIQUE SUR L'APPRENTISSAGE DES STRATÉGIES DE RÉCRITURE)

| |
|---|
| <i>Pourrais-tu me dire la différence entre un texte de fiction et un texte utilitaire?</i> _____ |
| _____ |
| <i>Tu as appris les stratégies d'écriture, est-ce que tu pourrais les nommer et les définir?</i> |
| _____ |
| <i>Selon toi, est-ce que ces stratégies d'écriture peuvent s'appliquer aussi à des groupes de mots, des phrases ou des paragraphes?</i> |
| _____ |

TROISIÈME PARTIE
(PLUS SPÉCIFIQUE SUR L'UTILISATION
DE CES STRATÉGIES DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES)

Pourrais-tu me résumer ton dernier texte (ou post-texte)?

APRÈS LA LECTURE DES DEUX TEXTES : PRÉ-TEXTE ET POST-TEXTE

Est-ce que tu vois des ressemblances ou des différences entre les deux textes? Lesquelles?

As-tu eu plus d'idées pour écrire ton post-texte? _____

Crois-tu que les ateliers d'écriture t'ont permis de mieux voir tes erreurs et comment les corriger?

Est-ce que tu considères que tu t'es amélioré en écriture? _____

Pourrais-tu dire en quoi les ateliers d'écriture t'ont aidé à comprendre comment améliorer ton texte?

ANNEXE V
DESCRIPTION DU PRE-TEXTE ET DU POST-TEXTE

ÉLÈVE 1

P RÉ-TEXTE : Les feuilles mystère ! (185 mots)

POST-TEXTE : Cendrier (200 mots)

| | | | |
|---------|--|---|--|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRES AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Tous les mots sont présents. Discours de fiction. <u>Éléments inventifs</u> : Le bûcheron fit au loup une bonne mayonnaise maison. Le chaperon rouge débarque du vaisseau spatial. Le chaperon rouge avait une boîte remplie de feuilles, vertes et bizarres. Le loup s'approcha du vaisseau spatial. Le loup hume une odeur. La grand-mère se rend au vaisseau. <u>Clichés</u> : Fumer du pot. | <u>Consignes</u> : le temps n'est pas mentionné. <u>L'indice de temps</u> : « Il était 2 fois.. » <u>Lieu</u> : à Rouyn-Noranda. <u>Discours</u> : Respect des articulations du discours. Éléments du quotidien transférés dans une situation imaginaire (cendrier, cigarette, ...). Utilise la constellation sémantique autour du mot « Cendrillon ». <u>Éléments informatifs</u> : « pour le fun »; <u>Clichés</u> : « la crousa un peu à minuis. » |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | Il y a une bonne progression logique jusqu'au fait de renifler du « pot » vers la fin du texte où il n'y a pas de lien entre ce fait et le constat de la grand-mère. La finale du récit est un peu escamotée. Il y a une bonne liaison entre les phrases : alors, elle se... Les référents aux personnages sont clairs. Il n'y a pas de contradiction entre les actions. | Bonne progression des actions dans le texte par contre il y a un <u>lien</u> logique absent lorsqu'il parle des « folles ». <u>Au niveau du vocabulaire</u> : « Cette femme était la plus vilaine folle ». Autre lien manquant qui concerne le retour au bal le lendemain. |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | En général la phrase et le paragraphe est bien structurés. Le texte a quatre paragraphes qui correspondent aux quatre volets du récit. Il y a une dominance des phrases complexes sur les phrases simples. Il y a utilisation des groupes prépositionnels en début de phrase : - « Après s'avoir rasasier... » - « Quand le petit chaperon rouge ouvri... » - « En rentrant chez lui... » | Bonne répartition du texte en paragraphe. Phrases simples bien structurées (S.V.C.) Bonne quantité de phrases complexes. Utilisation des marqueurs de relation : alors, mais. Utilisation des mots prépositionnels en début de phrase : à minuit, le lendemain. |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | Précis dans l'ensemble, diversifié : « son mari le bûcheron; la bonne mayonnaise maison; une boîte remplie de feuilles, des feuilles vertes et bizarre; l'odeur très drôle, très bizarre; renifler du pot. » | Vocabulaire varié, jeux de mots (cendre, cendriller, vilaine). Des sous-entendus au niveau lexical (au grenier, au chaud). Répétition du mot « bal ». |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | Orth. gramm. : 24 erreurs Orth. lex. : 18 Choix d'amélioration : verbes (17) homophones (0). 2 verbes sont bien corrigés. Aucun homophone souligné. | Orth. gramm. : 20 Orth. lex. : 15 Même faiblesse avec l'accord des verbes et les homophones. |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU ¹⁷ | Le texte présente un caractère inventif sur un ton humoristique. La finale est escamotée. | La finale est escamotée. L'humour y est. Au niveau de la substitution il y en a plus au post-texte. Il utilise plus d'adverbes dans ce texte-ci (très, plus, un peu). |

¹⁷ Cette partie est reprise en détail à l'annexe VI

ÉLÈVE 2 PRÉ-TEXTE : Le petit chaperon vert. (160 mots)

POST-TEXTE : Cendrillonne (175 mots)

| | | | |
|---------|--|--|---|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRE AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Tous les mots sont présents. Discours peu inventif. <u>Éléments inventifs</u> : Un vaisseau spatial atterrisa sur la maison et écrasa le loup. <u>Clichés</u> : Le chaperon va porter 32 paquets de cigarettes et 3 lignes de coke à sa grand-mère. Lance des roches sur les petits oiseaux. | <u>Consignes</u> : tous les éléments sont présents. <u>Éléments inventifs</u> : « une ville flottante de l'an 3000 » ; « ...elle se téléporta à son tour. » <u>Clichés</u> : « ...invité à un party. » |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | Les actions se précipitent d'une à l'autre. Il manque des logiques entre les actions. Les temps de verbes font défaut. | A la fin du récit, il manque quelques détails : Quels sont les accessoires utiles à Cendrillonne? Comment se téléporte-t-elle? Malgré le manque de précision entre les actions et le rythme accéléré on suit bien l'histoire. |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | Il n'y a aucun paragraphe. Il y a une dominance des phrases simples (S.V.C.) Les dialogues sont employés avec exagération et nuisent à la compréhension du récit puisque la ponctuation est pratiquement absente (virgule). Indices de temps présent. | Il n'y a aucun paragraphe. Ce texte ne contient aucun dialogue cette fois-ci. Dominance des phrases simples avec quelques groupes compléments en début de phrase: « Un jour ...» « Une fois la soirée fini elle... » (ponctuation rarement utilisée). Le temps des verbes est inadéquat. |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | Vocabulaire peu varié avec beaucoup de répétitions. Peu de référents. Les principaux verbes expriment des actions violentes : écrasant des écureuils, lançant des roches aux oiseaux, déchiqueter et manger la grand-mère, écorcha, sauta sur... | Plusieurs répétitions du verbe avoir et être. Bon emploi des adjectifs qualificatifs : ex. : - Elle avait une vie misérable... - Elle était tellement belle... - Sa marraine avait un magasin d'accessoires... <u>Quelques répétitions</u> à cause de l'absence de référence claire aux personnages. |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | Orth. lex. : 8 Orth. gramm. : 9 Choix d'amélioration: verbes (7) orthographe (3).6 verbes de bien corrigés. Aucun mot de souligné concernant l'orthographe lexicale. | Orth. lex. : 8 Orth. gramm. : 11 <u>Faiblesses</u> : accord des verbes avec le sujet et le temps des verbes. |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU | Le texte présente un caractère peu inventif, car il ressemble beaucoup au conte initial. | Le texte présente le conte initial mais en y apportant quelques éléments originaux surtout vers la fin lorsque la marraine arrive. |

ÉLÈVE 3

PRÉ-TEXTE : Le Petit Chaperon rouge (175 mots)

POST-TEXTE : Cendrillon (250 mots)

| | | | |
|---------|--|---|--|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRE AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Tous les mots sont présents. Discours peu inventif. <u>Éléments inventifs :</u> - « ...arrive de la planète Mars ». -« Le Chaperon joue au ballon et à la corde à danser ». -« La maman était tellement heureuse qu'elle a oublié, ces patates, sur le rond ». | Tous les mots sont présents. <u>Éléments inventifs :</u> - ...une lune de miel sur la planète Pluton. - ...les souris deviennent des lumières multicolores. |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | - À partir du troisième paragraphe, on rencontre des difficultés avec la pronominalisation. Ex. : « Une fois rendue, elle y demanda... » (on ne sait pas qui formule la demande). - Le bûcheron et le loup ne sont que mentionnés dans l'histoire; ils n'ont aucun rôle. | - Les actions progressent bien. - Les liaisons sont bien effectuées. |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | - Le texte est bien divisé. - Il y a des phrases simples avec des compléments en début de phrase. - Il y a des liens logiques mais très peu d'actions. - Phrases complexes mal structurées. - Le temps des verbes inadéquats. | - Texte bien organisé. - Les phrases simples dominant et elles sont bien construites la plupart du temps. - Il y a utilisation de groupes prépositionnels en début de phrase : « Une fois arrivée... », « Une fois rendue... », « Aussitôt apparut, elle... ». |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | - Plusieurs répétitions des mots suivants : rendu, dehors, ensuite, aller. - Il y a une bonne utilisation des adverbes : tellement, complètement, soudainement. | - Vocabulaire varié par l'utilisation des adjectifs qualificatifs : -«...des lumières multicolores.» -«...la magnifique inconnue...» |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | - Orth. lex. : 2 Orth. gramm. : 7 - Choix d'amélioration: verbes (5) structure de la phrase (1) - Par contre, dans son texte, elle souligne (2) noms; (2) adverbes. (8) mots sont bien corrigés sur les (10). | Orth. lex. : 4 Orth. gramm. : 12 - Faiblesses : accord des verbes et participes passés. |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU | - C'est un texte court sans action et sans élément inventif. - L'histoire raconte une bonne relation entre une grand-mère et sa petite fille. | - On retrouve plusieurs éléments de conte original. - Ce texte est plus long que le pré-texte. L'histoire se suit bien. |

ÉLÈVE 4 PRÉ-TEXTE : Le petit Chaperon Rouge (170 mots)

POST-TEXTE : (sans titre) (200 mots)

| | | | |
|---------|--|---|---|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRE AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Tous les mots sont présents. Discours de fiction. <u>Éléments inventifs:</u> - Les parents sont enlevés par des extra-terrestres. - Les parents sont échangés pour du bois. | Tous les mots sont présents. <u>Éléments inventifs:</u> - L'an 3000 chez les robots. - Un robot programmé. |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | - Il y a quelques bonnes amorces d'idées intéressantes, mais elles ne sont pas assez précises. Ex. : On ne sait pas pourquoi le Chaperon Rouge se rend au magasin général ni pourquoi elles décident (le Chaperon et la grand-mère) d'aller camper quelque part. - Les actions ne sont pas assez explicites non plus. | Les actions se précipitent d'une phrase à l'autre, mais il y a des idées intéressantes : Cendrillon combat un robot mal programmé qui veut faire sauter sa maison. |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | - Même si le texte comprend trois paragraphes. - La structure des phrases est déficiente: temps verbaux inadéquats; aucune utilisation de la virgule. - Les dialogues ne sont pas ponctués. | - La structure des phrases est toujours aussi faible ce qui rend le texte difficile à lire. Oublie parfois d'écrire des mots; temps verbaux inadéquats; ponctuation absente. |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | Le vocabulaire est simple et peu varié. Répétition du verbe être et dire. | Vocabulaire simple. |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | Orth. Lex. : 18 Ortho. gramm. : 22 Choix d'amélioration: la ponctuation et les homophones. Aucun mot n'a été souligné dans le texte. | Orth. lex. : 11 Orth. gramm. : 20 Faiblesse: le temps des verbes |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU | Il y a un manque de précision dans les actions. | Les idées sont intéressantes, mais le texte perd de sa qualité par une structure de phrases déficiente. |

ÉLÈVE 5

PRÉ-TEXTE : (sans titre) (150 mots)

POST-TEXTE : Cendrillon (150 mots)

| | | | |
|---------|--|---|---|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRE AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Tous les mots sont présents. Discours de fiction faible. Il n'y a pas d'éléments vraiment inventifs. | Les indices de temps et de lieu sont identifiés. <u>Éléments inventifs :</u> - C'est Cendrillon qui recherche le prince et fait les démarches pour le rencontrer. <u>Clichés :</u> - La rencontre se fait dans un bar. |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | <u>Incohérence :</u> - Le Chaperon et sa grand-mère arrivent dans une forêt puis elle cherche sa grand-mère. - On ne sait pas pourquoi, à la fin du texte, on fête la soeur de Chaperon bleue. Ce texte manque de liens logiques entre les actions. | Au début du texte, il manque des liens logiques entre le désir de se marier et le fait de tout faire seule (quoi? le ménage) et d'apercevoir le Prince (où?). Par contre, à partir de l'invitation au bar et jusqu'à la fin du texte le déroulement est plus logique et cohérent. Aussi la pronominalisation est bien employée. |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | Ce texte ne contient aucun paragraphe. D'une phrase à l'autre l'action se déroule sans aucune description ou explication. L'histoire manque de structure : pas de majuscule au début d'une phrases; très peu de signe de ponctuation. | Il y a un effort pour structurer son texte : introduction, développement et conclusion. Ce texte contient surtout des phrases simples. |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | Vocabulaire simple et peu varié. Quelques répétitions : du verbe être et demander. Indices de temps répétitifs : « 2 heures après... » « 4 heures après... » « 2 minutes après.. » | Il y a beaucoup d'adjectifs qualificatifs comparativement au pré-texte : « ...une très belle fille. » « ...trois petits enfants qui sont très mignons. » « ...elle faisait tout, seule. » |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | Orth. lex. : 5 Orth. gramm. : 9 Choix d'amélioration: l'accord des verbes (4) le pluriel des noms (1). Sur (5) corrections, (3) sont réussies. | Orth. lex. : 10 Orth. gramm. : 18 Faiblesses: l'accord des verbes et du pluriel. |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU | Discours de fiction peu inventif. Peu de travail sur les mots. | - Le conte adapté à notre époque manque d'originalité. - Une histoire vraisemblable, peu imaginative. - Cendrillon est bien décrite comparé au Chaperon du pré-texte. - Le travail sur les mots a été apporté par l'utilisation des techniques d'écriture. |

ÉLÈVE 6 PRÉ-TEXTE : (sans titre) (170 mots) POST-TEXTE : Cendrillon et son charmant prince (225 mots)

| | | | |
|---------|--|--|---|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRE AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Discours de fiction peu inventif. <u>Éléments inventifs</u> : -Le Chaperon rouge meurt. | Discours de fiction peu inventif. <u>Clichés</u> : - « ...ils furent heureux jusqu'à la fin des jours. » |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | - Il n'y a pas d'action avant la fin de l'histoire où le Chaperon meurt frappée par le loup. - Il y a une bonne liaison entre les phrases, mais très peu de phrases complexes. - Les référents sont bien employés. | Le texte s'enchaîne bien jusqu'à l'arrivée de la fée. On ne sait pas d'où elle vient ni qui elle est et pourquoi elle aide Cendrillon. |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | - En général les phrases sont bien structurées. - Le texte contient deux paragraphes: la conclusion est intégrée au développement. - Dominance des phrases simples. - Quelques indices de temps présents. | - Le texte est bien découpé en paragraphe. - Phrases bien structurées. - Emploi des phrases complexes bien structurées. - Utilisation des conj. de sub. en début de phrase: (Pendant que...Quand...Mais...) |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | Précis dans l'ensemble : - « ...explorer la nature. » - « ...un beau soleil éclatant. » - « ...la forêt des sapins verts. » - « ...voler dans le ciel à toute vitesse. » - Quelques répétitions: verbe être et Chaperon vert. | L'utilisation de nombreux adjectifs qualificatifs améliore la qualité du texte. Certains référents aux personnages manquent surtout au début du texte. |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | Orth. lex. : 2 Orth. gramm. : 5 - Choix d'amélioration: aucun. | Orth. lex. : 4 Orth. gramm. : 15 Ce texte est beaucoup plus long que celui du pré-texte. |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU | L'histoire présente un caractère inventif à la fin lorsque le Chaperon vert meurt frappé d'un coup à la tête fait par le loup. Dans l'ensemble ce texte ressemble au conte initial. | Le texte s'inspire beaucoup du conte initial, il manque d'éléments inventifs. Par contre, il est plus long, plus détaillé et les personnages sont mieux campés que ceux du pré-texte. Amélie est la seule à utiliser comme technique d'écriture le déplacement. |

ÉLÈVE 7

PRÉ-TEXTE: L'énorme chaperon rouge (150 mots)

POST-TEXTE: Cendrier (230 mots)

| | | | |
|---------|--|--|--|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRES AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Tous les mots sont présents. <u>Éléments inventifs</u> : - La pauvre grand-mère n'avait pas mangé depuis 30 ans. - L'énorme Chaperon rouge marche depuis une semaine. - Le loup arrive en vaisseau spatial et lance un défi. (Les éléments du quotidien sont exagérés). | Les indices de temps et de lieu sont présents. <u>Éléments inventifs</u> : - un ordinateur chien avec des dents de un pied de long. - des bombes dans le bol de "punch". - un ordinateur super puissant pour tuer les cendriers. <u>Clichés</u> : - son père s'appelle Arnold et sa mère Hulk - il vient de gagner 10 milliards de dollars. |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | En général les actions progressent bien, mais certaines actions sont le plus souvent gratuites : pourquoi la grand-mère n'a pas mangé depuis 30 ans; pourquoi le Chaperon doit marcher pendant une semaine. | - Les actions progressent bien. - Les références aux personnages sont claires. - Les actions et les événements sont bien structurées. |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | - Il n'y a aucun paragraphe. - Les phrases simples sont assez bien structurées. - Utilisation des groupes compléments en début de phrase. - Faiblesse dans l'emploi des temps verbaux et la ponctuation. | - Absence de paragraphe. - Phrases simples et complexes assez bien structurées. - Dominance des phrases simples coordonnées et juxtaposées. - Bonne utilisation de la virgule en général. |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | - Répétitions de certains mots : gros, énorme, manger. | <u>Vocabulaire riche et varié</u> : (mais, répétition du verbe être) - la fine pointe de la technologie; - un ordinateur super puissant, super sonic; - rayon lazer déchiqueteur; - c'est la que le processus commença; |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | Orth. lex. : 12 Orth. gramm. : 10 - Choix d'amélioration: aucun. Par contre, dans son texte, il souligne tous ses verbes. Sur (33) verbes, il y en a (26) de bien corrigés. | Orth. lex. : 17 Orth. gramm. : 10 Difficultés: l'accord et le temps des verbes. Les participes passés et les homophones. |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU | Dans ce texte tout est exagéré: les personnages et les situations. | L'imagination déborde; on y sent beaucoup de plaisir même si le texte est complètement en dehors du conte initial. Aucune technique d'écriture n'a été utilisée lors de la correction de texte. La correction n'a pas été faite non plus. |

ÉLÈVE 8 PRÉ-TEXTE : Petit chaperon noir (200 mots) POST-TEXTE : La plus belle fille de la ville (130 mots)

| | | | |
|---------|--|--|---|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRE AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Le vaisseau spatial n'apparaît pas dans le texte. <u>Éléments inventifs:</u> - ...sur Mars, il y avait la guerre entre IT et Star Trek; - ...la guerre arrêta jamais; | Discours de fiction. Le lieu et le temps est mentionnés. <u>Éléments inventifs :</u> - ...la mère de la ville avait plusieurs enfants mais juste des filles; - ...la plus jolie fille était l'esclave de sa mère. <u>Clichés :</u> - il y avait un chateau, un roi et aussi un prince; - un grand festin. |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | Il manque plusieurs liens logiques entre les actions: le loup lance un défi au Chaperon et on ne sait pas pourquoi; à la fin du récit, le loup gagne une victoire et on ne sait pas laquelle. | L'histoire se déroule bien mais, la fin se termine ainsi : Cendrillon était bien déçu mais sa marraine la transformera vite et put aller au bal et elle était la plus belle. Conclusion brève. |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | - La conclusion est brève et imprécise. - La structure des phrases est faible. - Le début des phrases commence souvent par « alors ». - Temps des verbes inadéquats. - Dialogues mal ponctués. | - Il y a un bon lien entre l'introduction et le deuxième paragraphe par contre la conclusion n'est pas dégagée du développement. - Phrases complexes déficientes : temps verbaux, ponctuation. |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | Vocabulaire peu varié : répétition du verbe courir. | <u>Vocabulaire varié et précis :</u> - une ville lointaine; une grande famille; le premier a 23 ans en l'an 3010; elle faisait le lavage, la vaisselle, repasser le linge... - Emploi des adjectifs et des adverbes. |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | Orth. lex. : 13 Orth. gramm. : 16 - Choix d'amélioration : verbes : (4) pluriel des noms (3) - Toutes les corrections sont bonnes. | Orth. lex.: 11 Orth. gramm. : 14 |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU | Finale escamotée. Humour gratuit en général. | Ce texte est plus cohérent que celui du pré-texte. Idées intéressantes et bien développées. Finale escamotée comme au pré-texte (les structures de phrases nuisent à la qualité de la fiction). |

ÉLÈVE 9

PRÉ-TEXTE : Le petit chaperon gris (200 mots)

POST-TEXTE : Cendrillon (150 mots)

| | | | |
|---------|--|--|---|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRE AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Tous les mots sont présents. Éléments fictifs : - ...un sac de crevettes... - ...elle va chercher la grand-mère pour aller au zoo... - ...ramener des créatures au zoo de notre planète... | Tous les éléments sont présents. Aucun éléments inventifs. |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | - Bonne progression des actions jusqu'au fait de donner le sac de crevettes au loup noir à la fin du texte. - La finale est escamotée. - Les référents aux personnages sont bien utilisés. | - L'histoire manque de détails, de descriptions. - On ne sait pas si elle demeure chez ses parents . - On ne sait pas non plus ce que la marraine fait pour l'aider. - La fin est aussi incohérente : la cousine s'en sort grâce à la vérité... laquelle? - Il n'y a pas vraiment d'action. |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | - Le texte contient trois paragraphes bien divisés. - Il y a utilisation des groupes prépositionnels en début de phrase : « Alors, elle prit le chemin...; Mais tranquillement...; Après que tout le monde,... » - Phrases complexes mal structurées : temps verbaux, ponctuation. - Les dialogues sont mal utilisés et apportent de la confusion au texte. | - L'utilisation des dialogues nuisent toujours à la compréhension par une ponctuation inappropriée. - Ce texte est bien divisé en paragraphes. - Dominance des phrases simples. |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | - Vocabulaire peu varié. - Répétition : verbe aller. | - Comme dans le pré-texte, le vocabulaire est peu varié. - Plusieurs répétitions du verbe « aimer ». |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | Orth. lex. : 7 Orth. gramm. : 24 Choix d'amélioration: verbe en "er": (10) accord des adjectifs (1) (7) corrections sur (11) sont réussies. | Orth. lex. : 5 Orth. gramm. : 13 Difficultés : les verbes. |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU | Il s'agit d'un texte peu fictif. La finale est faible. | Un texte simple sans originalité. Du pré-texte au post-texte les dialogues ne sont pas claires. Il manque des liens entre les actions et le vocabulaire est faible dans les deux cas. L'utilisation des réductions a appauvri le texte. |

ÉLÈVE 10

PRÉ-TEXTE : Le petit Chaperon bleu (150 mots)

POST-TEXTE : Cendrillon (160 mots)

| | | | |
|---------|--|---|---|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRES AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Tous les mots sont présents. <u>Éléments inventifs :</u> - La grand-mère contre le loup au base-ball. - Le bûcheron brise la porte en deux. - Le loup est amical. | Tous les éléments sont présents. <u>Éléments inventifs :</u> - Une auto volante conduite par une vieille dame. - Cendrillon reçoit son invitation par lettre. <u>Clichés :</u> - Invitée à un « party ... ». |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | - Quelques difficultés avec la pronominalisation. - On ne saisit pas très bien le rôle du bûcheron. Est-il méchant? Pourquoi fait-il peur? - A part ce point, les actions progressent assez bien. - Dans l'ensemble les phrases sont bien construites. | Quelques incohérences dans les actions: Pourquoi Cendrillon lance-t-elle sa clé lorsqu'elle rencontre ses parents? Pourquoi se fait-elle chicaner à la fin du récit? |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | - Aucun paragraphe. - Dominance des phrases simples avec des groupes compléments. - Phrases complexes avec parfois des erreurs avec les temps verbaux et la ponctuation. - Dialogues mal ponctués. | - On retrouve trois paragraphes. - Il y a l'utilisation des groupes compléments en début de phrase. - Les phrases simples sont bien écrites en général. Par contre les phrases complexes sont déficientes : temps verbaux, référents, ponctuation, etc. |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | - Dans l'ensemble le vocabulaire est simple et précis. - Il y a l'utilisation des adjectifs et des adverbes pour décrire les actions et les personnages. - Répétition: alors, aller. | Vocabulaire simple et précis. Emploi bien ses adjectifs et ses adverbes comme dans le pré-texte. |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | Orth. lex. : 19 Orth. gramm. : 17 - Choix d'amélioration : l'accord du nom (1) verbes : (3). - Les (4) corrections soulignées dans le texte sont bonnes. | Orth. lex. : 9 Orth. gramm. : 28 Difficultés : les homophones, les accords et les temps de verbes. |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU | Il y a un bel effort d'imagination. | Ce texte est mieux structuré que celui du pré-texte. Il y a moins d'incohérence. Le vocabulaire est simple dans les deux textes. Le sujet de fiction est semblable au conte initial, mais la conclusion varie. |

ÉLÈVE 11

PRÉ-TEXTE : Le chaperon bleu (180 mots)

POST-TEXTE : La fausse prison (150 mots)

| | | | |
|---------|--|---|--|
| CONTENU | ÉLÉMENTS PROPRE AU TEXTE NARRATIF (le conte) | Tous les mots sont présents. <u>Éléments fictifs</u> : - aller au bureau du tourisme; - installer la tente; <u>Clichés</u> : - trois hommes déguisés en loup. | Tous les éléments sont présents. <u>Éléments inventifs</u> : - David n'était ni riche ni pauvre; - il était enfermé dans une prison; - il y avait de gros sapins bleus et blanc; - la prison est un orphelinat. |
| | COHÉRENCE SÉMANTIQUE ET LOGIQUE | - La pronominalisation est parfois mal utilisée. - Certains personnages qui parlent ne sont pas identifiés. - Dans les actions beaucoup de liens manquent ou sont implicites. | - Il y a des difficultés avec la pronominalisation : le « il » et le « elle ». - Les actions sont parfois mal définies surtout à la fin du texte. Ex.: le rôle des policiers. |
| FORME | STRUCTURE D'ENSEMBLE DES PHRASES ET DU TEXTE | - Il n'y a aucun paragraphe. - Il y a utilisation des groupes compléments en début de phrase. - Il y a des difficultés à maîtriser les phrases complexes. - Il y a trop de dialogues sans de ponctuation qui nuisent à la clarté du texte. | - Il n'y a aucun paragraphe. - Dans l'ensemble les phrases simples dominant et elles sont assez bien structurées. - La progression entre les actions manque parfois de liens. - Les phrases complexes sont mal structurées : temps verbaux, référents inadéquats, ponctuation déficiente. |
| | CHOIX DU VOCABULAIRE | - Vocabulaire peu varié. - Aucune description des personnages. - Répétition : petit, grand-mère, aller, dire et le verbe être. | - Il y a dans ce texte beaucoup d'adjectifs qualificatifs pour décrire les personnages et les actions. - Il y a aussi plusieurs répétitions des mots : sortir et grande prison. |
| | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET LEXICALE | Orth. lex. : 11 Orth. gramm. : 51 - Choix d'amélioration: verbes en "er". - L'élève souligne (22) noms, adjectifs et verbes. - Sur cette correction (9) sont réussies. | Orth. lex. : 3 Orth. Gramm. : 33 Difficultés : les verbes, les homophones, les pluriels. |
| | TRANSFORMATION PAR RAPPORT AU CONTE INITIAL LU | - Discours de fiction peu imaginaire. - Il y a plusieurs répétitions dans les actions. | - Sujet de fiction original par contre, les répétitions et les phrases mal structurées nuisent à la qualité du récit. Dans le pré-texte, on retrouve la répétition des actions, dans celui-ci c'est la répétition du vocabulaire. - Il y a une bonne description des personnages. |

ANNEXE VI
DESCRIPTION DES MANIFESTATIONS LANGAGIERES
DU PRE-TEXTE ET DU POST-TEXTE

| ÉLÈVES | PRÉ-TEXTE (par rapport au conte lu en classe) | POST-TEXTE (brouillon) (par rapport au conte lu en classe) | POST-TEXTE (propre) |
|----------|---|--|---|
| ELEVE 1 | <ul style="list-style-type: none"> - son mari le bûcheron (A+R) - des feuilles vertes et bizarres (R) - loup adopté par la grand-mère (A) - vaisseau spatial (A) - le chaperon: un extra-terrestre (R+A) - le loup a le rôle principal (R) - une autre petite fille mangée par le loup (A) | <ul style="list-style-type: none"> - Cendriller (R) - fois (R) - centait trop la cigarette (A) - de la parfumer (A) - la belle-mère: Cendre Cendrier (A) - les autres folles coucha au chaud (R) - Cendriller coucha au grenier (A) - trois mille invités (A) - échappa sa pantoufle (R) - un deuxième bal (A) <u>Réduction (Ré.)</u> - pas de fée marraine - pas de magie - pas de danse - pas de robe de bal | <ul style="list-style-type: none"> - fois (R) - centait trop la cigarette (A) - de la parfumer (A) |
| ELEVE 10 | <ul style="list-style-type: none"> - Chaperon Bleu (R) - habite la planète mars (R) - la grand-mère joue au football (A) - vaisseau spatial (A) - sa soeur (A) - terrain de football (A) - grand-mère joue contre le loup (R) - le chocolat chaud (R) - le bûcheron est perçu méchant (R) - il défonce la porte (R) - aucun personnage n'est mangé ou tué - les actions sont remplacées par une joute au base-ball. | <ul style="list-style-type: none"> - une auto volante (R) - les parents (A) - la télévision (A) - une grand-mère (A) - une lettre pour sa cousine (R) - une invitation personnelle (A) - un organisateur (A) <u>Réduction:</u> - pas de fée marraine - pas de belles-soeurs - pas de belle-mère - pas de magie - pas d'animaux - pas de coup de minuit - pas de danse - pas de palais - pas de prince - pas de chaussure dorée - pas de mariage | <ul style="list-style-type: none"> - Rouyn-Noranda (A) - la vieille dame (A) - de temps (A) - une fois arrivée (Ré.) - une autre (Ré.) - lui apprit (R) - C'est pour sa cousine qui vivait à côté (Ré.) - plus tard (R) - marqué sur l'enveloppe (A) - les deux partirent (R) - en chemin (A) - l'organisateur les avait reconnu (R) - qui s'emmerdai seul dans son coin (Ré.) - qui s'avai tant amuser eu droit à se faire chicaner (Ré.) - sa cousine a dit à ses parents qu'elle aurait mieu aimer rester avec sa famille (Ré.) |

| | | | |
|---------|---|--|---|
| ELEVE 3 | <ul style="list-style-type: none"> - le chaperon arrive de Mars (R) - jouer dehors avec la grand-mère (A+R) - rendre visite à la maman (R) - la mère fait un souper (R) <p><u>Réduction (Ré.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - le loup et le bûcheron n'ont aucun rôle; - aucun personnage n'est mangé ou tué. | <ul style="list-style-type: none"> - Marielle et Marjolaine (A) - vaisseau spatial (R) - lumières (R) - le jardin (A) - le 4ième coup de minuit (A) - lune de miel sur la planète Pluton (A) - <u>Réduction (Ré.)</u> - pas de danse au bal avec le Prince | <ul style="list-style-type: none"> - tandis (Ré.) - celle-ce (R) - baguette (A) - c'était parce que sa robe n'était pas comme(A) - lettre (R.+ Ré.) - Cendrillon (R+A) - quand (Ré.) - le (R) - d'un coup de baguette(A) - pour y attendre (A) - très bien (R) - la magnifique inconnue (A+R) - sorte de (A) - vaisseau (R) - multicolores (A) |
| ELEVE 5 | <ul style="list-style-type: none"> - chaperon bleu (R) - grand-mère en vaisseau spatial (R) - chaperon perdu en forêt (R) - rencontre du bûcheron et demande d'aide (R+A) <p><u>Réduction (Ré.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - la galette et le petit pot de beurre | <ul style="list-style-type: none"> - Cendrillon fait sa robe (R+A) - téléphone au Prince (A) - aller au bar (R) - arrivée en voiture (R) - chacun a leur château (A) - invite le Prince chez elle (A) - le Prince habite chez Cendrillon (A) - ils eurent trois enfants (A) <p><u>Réduction (Ré.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pas de belle-mère - pas de belles-soeurs - pas de marraine - pas de magie - pas d'animaux - pas de bal - pas de coup de minuit - pas de chaussure dorée | <ul style="list-style-type: none"> - elle (R) - seule (A) - avait aperçu (R) - il répondit (A) - était arrivé en voiture (A) - dans le château de Cendrillon (A) - partir (A) - très (A) - et (A) - ils partirent (A) - rose (Ré.) - avec tous quel a trouvé (A) - très mignon (A) - était arrêté (A) - avec plaisir (A) - quel était prête (A) |
| ELEVE 9 | <ul style="list-style-type: none"> - Chaperon gris (R) - sac de crevettes (R) - au zoo avec la grand-mère(A+R) - loup noir sort du vaisseau (A+R) - le loup veut amener le chaperon et le bûcheron sur sa planète (A) <p><u>Réduction (Ré.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - la mère est absente; - aucun personnage mangé ou tué. - sac de crevettes (R) | <ul style="list-style-type: none"> - travaillait pour gagner sa vie (A) - une vieille femme lui apparut (R) - s'asseoir sur une chaise (A) - 2 milliers de dollars (A) - beaucoup d'amis (A) - tous voulaient danser avec elle (A) <p><u>Réduction (Ré.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas de belles-soeurs - pas d'invitation - pas de prince - pas de coup de minuit - pas de chaussure dorée - pas de mariage | <ul style="list-style-type: none"> - Il était une fois (Ré.) - alors (A) - mais (Ré.) - Cendrillon (R) - Bien sur marraine (Ré.) - chez sa belle-mère (A) - te donner 2 millions de dollard (Ré.) - jeune (A) - très (A) - sale (A) - grande (A) |

| | | | |
|----------|---|--|--|
| ELEVE 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Chaperon Jaune (R) - habite chez sa grand-mère (R) - parents enlevés par des extra-terrestres (A) - au magasin général (A) - les bûches (A) - la lumière dans le ciel (A) - rencontre avec les extra- t. (A) - échange ses parents pour du bois (R) - le loup est un ami (R) <p><u>Réduction (Ré.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pas de galette et de beurre - pas de village - aucun personnage mangé ou tué | <ul style="list-style-type: none"> - robots comme serviteur (A) - robot mal programmé (A) - faire sauter la demeure (A) - des portes barrées (A) - sortir par la fenêtre (A) - la maison explosa (A) - faire sauter la ville (A) - Cendrion sauve le monde (A) - rencontre un garçon dans la rue (R) - vit dans une maison sans robot (R+A) - elle a des jumeaux (R) <p><u>Réduction (Ré)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tous les éléments ont été enlevés et remplacés. | <ul style="list-style-type: none"> - fermées (R) - elle regarda ça et pleura (Ré.) - possible (Ré.) - soudainement (Ré.) - c'est (Ré.) - qui était (Ré.) - fit (ré.) - par la (Ré.) |
| ELEVE 11 | <ul style="list-style-type: none"> - chaperon bleu (R) - bureau du tourisme (A) - installée la tente (A) - trois hommes déguisée en loup (R) - une lumière dehors à minuit (A) - le bûcheron a vu un vaisseau descendre du ciel (A) <p><u>Réduction (Ré.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pas de galette et de beurre - aucun personnage mangé ou tué | <ul style="list-style-type: none"> - Cendrillon est amoureuse (R) - David a une tante (R) - le gars est ni pauvre ni riche (R) - prison (R) - sortir ses copains de prison (A) - une petite rivière (A) - les gardes de la prison (A) - la police (A) - la prison : un orphelinat (A) <p><u>Réduction(Ré.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tous les éléments ont été enlevés et remplacés. | <ul style="list-style-type: none"> - étais amoureuse (Ré.+ R) - grande (A) - bleue et blanc (A) - petite (A) |
| ELEVE 2 | <ul style="list-style-type: none"> - chaperon vert (R) - trente deux paquets de cigarettes et trois lignes de coke (R) - troisième arbre à gauche (A) - écrasant des écurieuls et en lançant des roches (R) - atterrisa sur la maison et écrasa le loup (R) <p><u>Réduction (Ré.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - absence de la mère | <ul style="list-style-type: none"> - Cendrillonne (R) - magasin d'accessoire (A) - deux soeurs (R) - se téléporta (R) - une ville flottante (A) - une invitation à un "party" (R) - le garçon l'invite à sortir (R) - elle reste avec lui un bout de temps (R) <p><u>Réduction (Ré.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pas d'animaux - pas de coup de minuit | <ul style="list-style-type: none"> - sur (R) - nommer Rouyn-Noranda (A) - très belle (A) - répondait (R) - chouchous (A) - un beau (A) - tellement (A) - déjà (A) - Cendrillonne (Ré.) - sans perde de temps (A) - vivait une très belle fille (D+R) - et sa mère, elle devait faire le ménage (Ré.) - habitait (A) |

| | | | |
|---------|--|---|---|
| ELEVE 6 | <ul style="list-style-type: none"> - chaperon vert (R) - rencontra pleins de ses ami(e)s bûcherons(onne) (R) - coup sur la tête (R) - elle fut morte (R.) <u>Réduction (Ré.)</u> - absence de la mère | <ul style="list-style-type: none"> - dix-neuf ans (A) - deux soeurs (R) - une pomme (R) <u>Réduction (Ré.)</u> - pas de coup de minuit - pas de chaussure dorée - pas de danse au bal | <ul style="list-style-type: none"> - pomme (R) - nommée Cendrillon âgée de dix-neuf ans (D) - Camilla et Solina ses deux soeurs (D) - Par ordre...de leur temps (D) - Camilla et...des robes déchirées (D) - Sabine (A) - beau jeune (D) - elle (R) - noires (A) - magnifiques (A) - blancs (A) - jeune dame (A) - ses deux soeurs et sa belle-mère (D) - charmant jeune prince (A) - de leurs jours (R) |
| ELEVE 7 | <ul style="list-style-type: none"> - énorme (A) - le bûcheron nourrit le chaperon (A) - pizza et pepsi (R) - 30 ans sans mangé (A) - une semaine de marche (A) - un loup en vaisseau (A) <u>Réduction (Ré.)</u> - - la mère | Il enlève tous les éléments du conte pour les remplacer. | (Il n'a fait aucune transformation) |
| ELEVE 8 | <ul style="list-style-type: none"> - chaperon noir (R) - la guerre entre IT et Star Trak (A) - un suppositoire et un tube de préparation H (R) - le départ de IT pour sa galaxie (A) - IT tue le loup (R) - la fuite du chaperon noir (R) <u>Réduction (Ré.)</u> - - la mère | <ul style="list-style-type: none"> - une ville lointaine (A) - mèresse de la ville (A+R) - une grande famille avec plusieurs filles (R+A) - le prince a 23 ans (A) - un grand festin (R) - esclave de sa mère (R) <u>Réduction (Ré.)</u> - pas d'animaux - pas de magie - pas de coup de minuit - pas de chaussure dorée - pas de mariage | <ul style="list-style-type: none"> - lointaine (A) - aussi (A) - devrait (A) - tellement (A) - Rouyn-Noranda (Ré.) - mais (A) - des filles (A) - aussi (A) |

A : 34 %
R : 48 %
Ré. : 18 %
D : 0 %

A : 36 %
R : 36 %
Ré. : 28 %
D : 0 %

A : 51 %
R : 20 %
Ré. : 23 %
D : 6 %

(A) Ajout (addition)
(D) Déplacement
(R) Remplacement (substitution)
(Ré.) Réduction = effacement (soustraction)

Note : Aucune correction n'a été effectuée sur les phrases des élèves.

ANNEXE VII
Structure narrative : Le Petit Chaperon rouge

| | |
|-----------------------|--|
| Situation initiale | Chaperon rouge est une petite fille très aimée de sa mère et de sa mère-grand. Elle portait un petit chaperon rouge d'où son nom. Comme sa grand-mère était malade, la mère lui demanda d'aller lui porter des galettes et un petit pot de beurre. |
| Événement déclencheur | En passant dans un bois, elle rencontra un loup qui n'osa pas la manger à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. |
| Actions | Le loup proposa un chemin au Chaperon rouge et s'enfuit vers le plus court pour arriver le premier chez la mère-grand. |
| Actions | Arrivé chez la mère-grand, le loup la dévora. |
| Actions | Après quelques temps, Chaperon rouge arriva et s'étonna de voir comment sa mère-grand était faite en son déshabillé. Elle échangea quelques mots avec le loup, puis il se jeta sur elle et la mangea. |
| Résolution | Le bûcheron passa près de la maison. Il entra et vit le loup qui ronflait. Il prit une grande paire de ciseaux et se mit à découdre le grand ventre du loup. La petite fille et la grand-mère furent délivrées. Peu après, le loup en sautant par la fenêtre mourut parce qu'on lui avait mis de grosses pierres dans le ventre. Nos trois amis furent contents. |

STRUCTURE NARRATIVE : CENDRILLON¹⁸

| | |
|---------------------------------|---|
| Contexte | Il était une fois, une belle-mère tellement jalouse de la douceur et de la bonté de la fille de son nouveau mari qu'elle la chargea des plus vils occupations de la maison. Elle s'appelait Cendrillon parce qu'elle avait l'habitude de se mettre au coin de la cheminée et de s'asseoir dans les cendres. Cette belle-mère avait aussi deux filles qui lui ressemblaient. |
| Élément déclencheur | Le fils du roi donna un bal et invita toutes les personnes de qualité. |
| Actions | Après avoir aidé les filles de sa belle-mère à s'habiller, à se coiffer pour assister au bal, Cendrillon les regarda partir et pleura. Une Cendrillon ne pouvait aller au bal, avaient dit celles-ci en riant. Tout à coup, sa marraine, qui était fée, apparut. |
| Résolution/ élément déclencheur | La marraine transforma une citrouille en carrosse doré, six souris en chevaux, un rat en cocher, six lézards en laquais et les habits de Cendrillon en habits d'or et d'argent. Par la suite, elle recommanda à Cendrillon de sortir du bal avant minuit. |
| Actions | À la deuxième soirée du bal, Cendrillon s'enfuit au premier coup de minuit en laissant tomber une de ses pantoufles de vair. |
| Résolutions | Le fils du roi publia qu'il épouserait celle dont le pied serait bien juste à la pantoufle. À l'arrivée du prince, Cendrillon tira de sa poche l'autre pantoufle qu'elle mit à son pied. Le jeune prince l'amena au palais et l'épousa. Cendrillon, qui était aussi bonne que belle, fit loger ses deux sœurs au palais et les maria à deux grands seigneurs. |

¹⁸ Perreault, Charles, *Contes*, Éditions BIAS, Paris, 1956.

BIBLIOGRAPHIE

- Bergeron, Réal, et Christiane Ouellet. 1985. *La fiction à récrire*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 165 p.
- Bergeron, Réal et Benoît Harvey. 1981. « Pour une pratique de la littérature au primaire et au secondaire ». *Liaisons*, mai, pp. 10-12.
- Bergeron, Réal et Bernard Harvey. 1998. « Réviser pour apprendre à écrire ». *Québec français*, (hiver), no 108, p. 36-39.
- Bisaillon, Jocelyne. 1998. *La révision de texte au secondaire, une passion à développer*, (vidéocassette et cahier d'accompagnement).
- Bisaillon, Jocelyne. 1992. « La révision de texte ». *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 48, no 2, p. 276-291.
- Bisaillon, Jocelyne. 1991. « Les stratégies de révision comme objet d'enseignement ». *Enjeux*, no 22, p. 39-54
- Bisaillon, Jocelyne. 1989. « Et si on enseignait la révision de texte ». *Québec français*, no 75, p. 40-42.
- Blain, Raymond. 1993. « L'enseignement stratégique ». *Québec français*, no 88, p. 51-54.
- Blain, Sylvie. 1995. « Écrire et réviser avec ses pairs ». *Québec français*, no 97, p. 28-30.
- Boudreau, Guy. 1991. « Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteur ». *Vie pédagogique*, no 73, mai-juin, pp.44-46.
- Bourque, Ghislain et ali. 1989. *Principes et processus d'amélioration de l'écriture de fiction*. Les Presses de l'Université du Québec, 190 p.
- Bourque, Ghislain. 1987. *Problématique de l'enseignement de l'écriture de fiction*. Les Presses de l'Université du Québec. 100 p.
- Bourque, Ghislain. 1994. « Écrire, réécrire, récrire ». *Québec français*, no 93, p. 27-30.
- Bourque, Ghislain. 1992. « L'articulation lecture/écriture ». *La lecture et l'écriture/Enseignement et apprentissage*. Sous la dir. de Clémence Préfontaine et Monique Lebrun. Logiques/École, pp. 19-27.
- Boyer, Christian. 1993. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Graficor, 205 p.

- Boyer, J.-Y, Dionne, J-P et Raymond, P. 1995. *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Éd. Logiques, 331 p.
- Collectif. 1994. « Dossier de français au primaire : un programme amélioré ». *Québec français*, no 95, p. 27-54.
- Collectif. 1995. « Dossier Enseignement stratégique ». *Québec français*, no 96, p. 23-41.
- Collectif. 1994. A.Q.P.F. « Vers un enseignement stratégique de la langue maternelle ». *Québec français*, no 92, p. 69-71.
- Daiute, C. et Kruiner, L. 1985. *Writing and Computers*. Addison-Wesley Publishing Co. Inc.
- Fabre, Claude. 1990. « L'usage didactique des brouillons : une pratique de diversification à construire ». *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Colloque dirigé par Bernard Schneuwly. Delachaux et Niestlé, p. 218-225.
- Fabre, Claudine. 1990. Les brouillons d'élèves, *La réécriture*. Université de Grenoble-Stendhal, Édition Ceditel, p. 53-65.
- Garcia-Debanc, Claudine et MAS, Maurice. 1987. « Évaluation des productions écrites des élèves ». *Enjeux*, no 11, janvier, p. 108-122.
- Garcia-Debanc, Claudine. 1989. « De l'usage des ateliers d'écriture en formation d'enseignants en français ». *Pratiques*, no 49, mars, p. 23-49.
- Garcia-Debanc, Claudine. 1993. « Enseignement de la langue et production d'écrits ». *Pratiques*, no 77, mars, pp. 3-24.
- Garcia-Debanc, Claudine. 1986. « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». *Pratiques*, no 49, mars, p. 23-49.
- Giasson, Jocelyne. 1990. *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin, Éditeur, 255 p.
- Giasson, Jocelyne. 1995. *La lecture, de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin, Éditeur, 318 p.
- Gosselin, Michelle et Simard, Claude. 1980. *Cinq opérations linguistiques*. Montréal, Éditions Ville-Marie.
- Groupe Diepe (Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit). 1995. De Boeck/Université, 273 p.
- Hayes J. R. et Flower L.S. 1980. Identifying the organization of writing processes, In L.W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: L.E.A.

- Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J. et Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (dir.), *Advances in psycholinguistics, vol. II, Reading, writing, and language processing*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Langlois, Pauline. 1994. « Cap sur la compétence », le programme de français au primaire. *Québec français*, (automne), no 95, p. 31.
- Lemieux, J. 1987. *Le français écrit par la cohérence du texte*. Ste-Foy, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Massenon, Caroline. 1981. « La correction de rédaction ». *Pratiques*, no 29, p. 47-68.
- Moffet, Jean-Denis. 1992. « Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction collégial ». *La lecture et l'écriture/Enseignement et apprentissage*. Sous la dir. de Clémence Préfontaine et Monique Lebrun.
- Moffet, Jean-Denis. 1993. *Je pense donc j'écris/Guide de rédaction des textes informatifs*. Éditions du Renouveau pédagogique inc., 137 p.
- Noel-Gaudreault, Monique. 1990. « Regard sur la construction du fictif au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XVI, no 3, p. 367-378.
- Oriol-Boyer, Claudette. 1984. « Ateliers, râteliers ». *Le français d'aujourd'hui*, no 65, mars, p. 41-49.
- Oriol-Boyer, Claudette. 1990. « La réécriture ». *La réécriture*. Université de Grenoble-Stendhal. Édition CEDITEL, p. 9-51.
- Oriol-Boyer, Claudette. 1980. « Lire pour écrire: atelier d'écriture et formation des maîtres ». *Pratiques*, no 26, mars, p. 94-112.
- PetitJean, André. 1980. « L'atelier d'écriture ». *Pratiques*, no 26, mars, p. 45-58.
- Piolat, Annie et Roussey, Jean-Yves. 1992. « À propos de l'expression *Stratégie de révision* de texte en psychologie cognitive. *TEM*, 10/11, Hiver 91/Printemps 1992, p. 51-64.
- Pouliot, Suzanne. 1994. « Et si les romans développaient des habiletés langagières spécifiques? ». *Québec français*, no 93 (printemps), p. 41-43.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Pierre Mardaga, Éditeur. Liège-Bruxelles, 1988, 235 p.
- Préfontaine, Clémence. 1988. « Le processus d'écriture ». *Québec français*, no 69, p. 18-21.
- Préfontaine, Clémence. 1998. *Écrire et enseigner à écrire*. Les Éditions Logiques, 381 p.
- Ricardou, Jean. 1978. « Écrire en classe ». *Pratiques*, no 24, p. 23-70.

- Ricardou, Jean. 1989. « Pour une théorie de la réécriture ». *Poétique*, no 77, 1989, p. 3-15.
- Rodari, Gianni. *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*. Paris. Les éditeurs français réunis, 251 p.
- Rillard J. et Sandon J.-M. 1989. « Découvrir le système de la langue en produisant des textes ». *Repères*. no 78, p. 63-81.
- Saint-Laurent, Lise et ali. 1995. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Boucherville, Gaetan Morin éditeur, pp. 121-187.
- Scardamalia M. et Bereiter C. 1983. The development of evaluative diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (dir.). *The psychology of written language* (p.67-95). New York: John Wiley and Sons.
- Simard, Jean-Paul. 1984. *Guide du savoir-écrire*. Éditions de l'homme/ Éditions Ville-Marie. pp.15-102.
- Simard, Claude. 1987. « Réflexions sur les programmes de français ». *Québec français*, mars, no 65, pp. 62-72.
- Simard, Claude. 1990. *Didactique des langues maternelles*. « Tendances actuelles en enseignement de l'écrit au Québec ». Éditions Torrob. De Boeck, pp. 243-254.
- Simard, Claude. 1992. « L'écriture et ses difficultés d'apprentissage ». *Pour favoriser la réussite scolaire*. Montréal, CEQ/Éditions Saint-Martin, pp. 276-294.
- Simard, Claude. 1995. « Mise en texte et révision ». *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Boucherville, Gaetan Morin éditeur, pp. 161-170.
- Tardif, Jacques. 1993. « Pour un enseignement de plus en plus stratégique ». *Québec français*, no 89, p. 35-39.
- Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Éd. Logiques/Écoles, 474 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1993. *Programme d'études. Le français enseignement primaire*.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1995. *Programme d'études. Le français enseignement secondaire*.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1999. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire (version provisoire)*.