

La qualité de récits imaginaires d'élèves franco-albertains : étude de l'influence d'un style cognitif préférentiel et d'un soutien relatif aux stratégies rédactionnelles

The quality of Franco-Albertan students' fictional texts: A study on the influence of a preferential cognitive style and writing strategy scaffolding

René Langevin et Martine Cavanagh

Volume 38, numéro 2, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1096942ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1096942ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Langevin, R. & Cavanagh, M. (2009). La qualité de récits imaginaires d'élèves franco-albertains : étude de l'influence d'un style cognitif préférentiel et d'un soutien relatif aux stratégies rédactionnelles. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 215-233. <https://doi.org/10.7202/1096942ar>

Résumé de l'article

Cette étude avait pour but de vérifier l'hypothèse selon laquelle le style cognitif préférentiel d'un élève qu'il soit séquentiel ou simultané est susceptible d'affecter négativement les textes imaginaires produits par ce dernier. L'étude avait également pour objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle un élève ayant appris les stratégies de Cavanagh (2007) et affichant un style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané produira des textes de meilleure qualité que celui ayant un style cognitif préférentiel semblable mais qui n'a pas été exposé à ces mêmes stratégies. Pour tester ces hypothèses, nous avons déterminé le style cognitif préférentiel de 45 sujets franco-albertains, soit 33 garçons et 12 filles de 9 ou 10 ans, à l'aide de l'Épreuve verbale d'aptitudes cognitives (ÉVAC) élaborée par Flessas et Lussier (2003). Lors d'un prétest, nous avons divisé les sujets en deux groupes (expérimental et témoin) avant de leur demander d'écrire un récit de fiction. Ensuite, pendant une période de 12 semaines, nous avons enseigné au groupe expérimental les stratégies réunies par Cavanagh (2007). Enfin (lors du post-test), nous avons demandé aux membres des deux groupes de rédiger un dernier récit. Tous les résultats se rapportant aux hypothèses de la présente étude ne sont pas conformes à nos attentes. Finalement, nous proposons des pistes de recherches prometteuses qui permettraient d'éviter certaines embûches rencontrées dans la présente étude.

La qualité de récits imaginaires d'élèves franco-albertains : étude de l'influence d'un style cognitif préférentiel et d'un soutien relatif aux stratégies rédactionnelles

The quality of Franco-Albertan students' fictional texts: A study on the influence of a preferential cognitive style and writing strategy scaffolding

R. Langevin¹
M. Cavanagh¹

1. University of Alberta
Campus Saint-Jean

Correspondance :

René Langevin
Professeur adjoint
University of Alberta
Campus Saint-Jean
3-10 Pavillon Lacerte
8406 rue Marie-Anne
Gaboury (91 St)
Edmonton, Alberta
T6C 4G9
Tél : 780-485-8626
Télec : 780-465-8760
rene.langevin@ualberta.ca

Résumé

Cette étude avait pour but de vérifier l'hypothèse selon laquelle le style cognitif préférentiel d'un élève qu'il soit séquentiel ou simultané est susceptible d'affecter négativement les textes imaginaires produits par ce dernier. L'étude avait également pour objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle un élève ayant appris les stratégies de Cavanagh (2007) et affichant un style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané produira des textes de meilleure qualité que celui ayant un style cognitif préférentiel semblable mais qui n'a pas été exposé à ces mêmes stratégies. Pour tester ces hypothèses, nous avons déterminé le style cognitif préférentiel de 45 sujets franco-albertains, soit 33 garçons et 12 filles de 9 ou 10 ans, à l'aide de l'Épreuve verbale d'aptitudes cognitives (ÉVAC) élaborée par Flessas et Lussier (2003). Lors d'un prétest, nous avons divisé les sujets en deux groupes (expérimental et témoin) avant de leur demander d'écrire un récit de fiction. Ensuite, pendant une période de 12 semaines, nous avons enseigné au groupe expérimental les stratégies réunies par Cavanagh (2007). Enfin (lors du post-test), nous avons demandé aux membres des deux groupes de rédiger un dernier récit. Tous les résultats se rapportant aux hypothèses de la présente étude ne sont pas conformes à nos attentes. Finalement, nous proposons des pistes de recherches prometteuses qui permettraient d'éviter certaines embûches rencontrées dans la présente étude.

Mots clés : style cognitif préférentiel (séquentiel/simultané), stratégies rédactionnelles, récit imaginaire (cohérent/original)

Abstract

The object of this study was to verify two hypotheses. The first was that a student's preferential cognitive style, sequential or simultaneous, can negatively affect the imaginative fiction texts that he or she produces. According

to the second, students having been exposed to the strategies assembled by Cavanagh (2007) and possessing a sequential or simultaneous preferential cognitive style would produce better texts than students having the same styles but not having been exposed to the same strategies. To test these hypotheses, we determined the preferential (sequential/simultaneous) cognitive style of 45 Franco-Albertan subjects, 33 boys and 12 girls, 9 and 10 years old, by means of the Épreuve verbale d'aptitudes cognitives (EVAC) elaborated by Flessas et Lussier (2003). In a pretest, the subjects were divided into two groups (experimental and control), both of which were asked to write fictional texts. Then, over a period of 12 weeks, only the experimental group subjects were taught the writing strategies assembled by Cavanagh (2007) and lastly (in the post-test), the members of both groups were asked to compose a second fictional text. None of the results relative to the two hypotheses of the present study correspond to our expectations. Finally, we propose some promising avenues of research in this area that would avoid certain methodological pitfalls that we encountered.

Key words: preferential cognitive style, (sequential/simultaneous) processes, writing strategies, (coherent/original) fiction

Introduction

D'une manière générale, les stratégies rédactionnelles de Cavanagh (2007) élaborées dans le cadre de la production d'un récit imaginaire contribueraient à favoriser la métacognition chez l'élève en l'amenant à développer des habiletés d'autorégulation se caractérisant par l'utilisation d'un discours interne, le recours à des méthodes de gestion de l'information et la mobilisation efficace des styles cognitifs. Lussier et Flessas (2005) proposent un modèle théorique du rôle que joue la mobilisation du style cognitif séquentiel ou simultané sur la cohérence et l'originalité des textes de l'élève selon le style qu'il privilégie. En effet, à partir de ce modèle, les auteures suggèrent que si l'élève a un style cognitif préférentiel séquentiel, il aura tendance à produire des textes cohérents, mais dont l'originalité pourrait faire défaut. Par texte cohérent, nous entendons un texte uni grâce au fait que toutes ses parties fonctionnent ensemble et adéquat à la situation d'écriture qui l'a généré. En revanche, si l'élève a un style préférentiel simultané, ses productions écrites seront originales mais révéleront des faiblesses sur le plan de la cohérence. Ainsi, toujours selon ces deux auteures, une mobilisation efficace de ces deux styles cognitifs serait essentielle à la rédaction de textes à la fois cohérents et originaux.

Bien que le modèle théorique de Lussier et Flessas (2005) nous semble pertinent pour expliquer le rôle joué par les styles cognitifs dans les processus rédactionnels, il n'a pas à notre connaissance, fait l'objet d'une vérification systématique auprès d'élèves ayant pour tâche de rédiger des récits imaginaires. Or, nous croyons que ce type de vérification apportera un éclairage nouveau sur l'éventuel effet que peuvent avoir les stratégies rédactionnelles de Cavanagh (2007) sur le style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané d'un groupe d'élèves de niveau primaire. Toutefois, avant d'approfondir ces questions, il convient d'aborder succinctement la notion des styles cognitifs en lien avec l'apprentissage en général et celle des stratégies rédactionnelles en lien avec les styles cognitifs.

La notion des styles cognitifs en lien avec l'apprentissage en général

Les styles cognitifs sont des dispositions relativement stables et permanentes à obtenir et à traiter l'information chez l'individu (Chartier, 2003; Flessas, 1997; Raynal, & Rieunier, 2007; Riding, & Cheema, 1991). À ce propos, les travaux menés en neuropsychologie et en psychologie cognitive ont permis de mettre en évidence plusieurs styles différents de traitement de l'information et de là, de styles cognitifs différents. Parmi les styles cognitifs les plus étudiés, il y a les styles cognitifs dépendant ou indépendant à l'égard des champs, impulsif ou réflexif et séquentiel ou simultané (Barmeyer, 2007). Conformément au modèle théorique de Lussier et Flessas (2005), nous avons choisi de nous limiter aux styles cognitifs séquentiel ou simultané car, selon ce modèle, ces deux styles cognitifs joueraient un rôle important dans les processus rédactionnels des jeunes scripteurs.

Le style dit séquentiel est axé sur l'ordre des étapes en ce sens que les éléments d'information sont traités l'une à la suite de l'autre (Howard, 2006; Huteau, 1987; Riding, & Rayner, 1998). Ce style fait appel à des ressources attentionnelles majeures ainsi qu'à une capacité d'inhibition des impulsions exigeant une maturation avancée du lobe frontal (Rickel & Brown, 2007). Généralement, apprendre selon la modalité séquentielle requiert de l'élève une bonne capacité d'écoute et d'observation permettant l'identification des ressemblances et des différences grâce à une attention particulière aux détails, et entraînant ainsi une rigueur dans l'exécution d'une tâche scolaire (Gagné, 2003; Brunelle, 2006). Il va sans dire que les processus séquentiels sont fortement mis à contribution par le scripteur habile mobilisant les trois opérations de la planification, de la mise en texte et de la révision d'une façon à la fois linéaire et récursive (Hayes, 1995; Hayes, & Flower, 1983). Le style dit simultané privilégie les aspects spatiaux, le sens des relations entre les différentes parties de l'objet et la signification immédiate (Howard, 2006; Huteau, 1987; Naglieri, & Das, 1990). Ce style est étroitement lié à l'espace et à l'aspect visuel du traitement de l'information. Le style cognitif simultané requiert des ressources attentionnelles moindres et entretient un lien privilégié avec le monde des images et de l'imaginaire (Flessas, & Lussier, 1995; Gagné, 2003). Dans le contexte de l'écriture d'un récit, le style cognitif simultané est sans cesse mis à contribution, puisque pour écrire un récit captivant, l'auteur doit être capable, à chaque étape du processus d'écriture, de visualiser ou de se représenter dans sa tête un grand nombre de détails en lien avec toutes les composantes du récit (le cadre, les personnages, les actions, etc.) et d'imaginer l'effet de ces détails sur le lecteur.

Par ailleurs, il est important de souligner que les styles cognitifs sont des dimensions bipolaires et que chaque individu se situe quelque part sur un continuum qui relie ces deux pôles. Ainsi, un sujet se situera sur un point ou l'autre du continuum d'après le résultat qu'il obtient à un test qui évalue les styles cognitifs (Raynal & Rieunier, 2007). On comprendra dans ce cas qu'une préférence en ce qui concerne un style cognitif ne signifie pas une exclusivité dudit style. De plus, il est généralement admis que les stratégies pédagogiques privilégiées par l'enseignant ont un impact sur la façon dont l'élève comprend, mémorise et applique ses connaissances (Perraudau, 2006). La réussite des apprentissages est d'autant plus facilitée que les stratégies d'enseignement s'harmonisent avec le style cognitif préférentiel de l'élève (Legendre, 2005). Les modalités de présentation des

stratégies rédactionnelles proposées par Cavanagh (2007), que nous allons maintenant décrire, ont l'avantage de permettre de rejoindre tous les élèves, que leur style cognitif dominant soit séquentiel ou simultané ou qu'ils n'aient aucune dominance manifeste. De ce fait, il est plausible de penser que les élèves exposés à un enseignement de stratégies, même s'ils présentent un style cognitif dominant, seraient en mesure de produire des récits de meilleure qualité.










Un enseignement des stratégies rédactionnelles ajusté aux élèves qui présentent un style cognitif préférentiel

Inspirée par l'idée de Vygotsky (1976) selon laquelle les apprenants novices peuvent apprendre à mobiliser des processus de haut niveau à condition de bénéficier d'un étayage approprié leur permettant de travailler dans leur zone de développement proximal, c'est-à-dire à un niveau dépassant légèrement celui de leur capacité actuelle, Cavanagh (2007) a conçu un programme pour la production d'un récit imaginaire favorisant chez les jeunes scripteurs l'activation de ces processus selon deux types de traitement de l'information, séquentiel ou simultané. Le mode séquentiel est soutenu dans le programme par l'emploi de neuf (9) stratégies rédactionnelles qui amènent l'élève à diviser sa tâche selon les étapes de la démarche scripturale, soit la planification, la mise en texte et la révision (Hayes, 1995; Hayes, & Flower, 1983). Quant au mode simultané, il est renforcé par le fait que chaque stratégie est représentée graphiquement et qu'elle est associée à un objet concret (voir le tableau 1), ce qui aide l'élève à se faire une image mentale (Duclos, 2001; Reed, 2007) de sa nature, de sa fonction et de son mode d'application.

Parmi les neuf (9) stratégies mises à la disposition de l'élève (voir le tableau 1), six d'entre elles le soutiennent au moment de la planification, une stratégie l'aide au moment de la mise en texte et les deux dernières l'appuient lors de la révision. Chaque stratégie contribue à la réalisation d'une ou de plusieurs dimensions de la cohérence textuelle. Ainsi, à l'étape de la planification, les deux premières stratégies sont liées à la situation d'écriture. La stratégie «*Faire un choix éclairé*», représentée par une ampoule allumée, incite l'élève à se questionner par rapport aux diverses situations d'écriture qui lui sont proposées afin qu'il parvienne à choisir celle qui l'intéresse le plus et pour laquelle il possède un bagage de connaissances. Quant à la stratégie «*Examiner à la loupe*», représentée par une grosse loupe, elle incite l'élève à analyser plus en profondeur la situation choisie en s'interrogeant sur les caractéristiques du lecteur éventuel, l'intention de communication, le genre narratif et le ton du récit, ce qui le conduit à se représenter avec précision sa tâche d'écriture. Cette dernière stratégie contribue tout particulièrement à la réalisation de la cohérence dite situationnelle (Apotheloz & Mieville, 1989) puisqu'elle pousse l'élève à sélectionner des détails intéressants et pertinents grâce à la prise en compte simultanée des divers paramètres de la situation d'écriture. Il en résultera un texte original qui saura capter et maintenir l'intérêt du lecteur.

Les deux prochaines stratégies de planification se rapportent, quant à elles, au personnage (Tauveron, 1995). D'abord, grâce à la stratégie «*Gonfler le ballon*», représentée par un ballon qui se gonfle au fur et à mesure que l'élève ajoute des caractéristiques à son personnage et qui éclate en laissant apparaître le personnage dessiné avec tous ses attributs, l'élève parvient à se représenter

Tableau 1. Les neuf (9) stratégies tirées du programme de Cavanagh (2007) pouvant soutenir les deux styles cognitifs préférentiels séquentiel ou simultané de l'apprenti scripteur

Stratégies	Picto-gramme	Projet 1		Projet 2		Projet 3	
		Je coche ici	Initiales de mon enseignant	Je coche ici	Initiales de mon enseignant	Je coche ici	Initiales de mon enseignant
1. Faire un choix éclairé							
2. Examiner à la loupe							
3. Gonfler le portrait							
4. Remplir le tableau							
5. Répondre aux journalistes							
6. Jeter un coup d'œil							
7. Apporter avec moi							
8. Mieux voir mes idées							
9. Vérifier mon texte							

mentalement son personnage principal. Ensuite, la stratégie «*Remplir le tableau*», représentée par un cadre de tableau vide dans lequel l'élève dessine le lieu où son personnage va évoluer, permet à l'élève non seulement de sélectionner un lieu qui convient à son personnage, mais aussi d'en visualiser tous les détails. Ces deux stratégies contribuent à la cohérence macrostructurelle (Adam, 2005), c'est-à-dire à l'organisation d'ensemble du texte et aux liens qui existent entre ses diverses composantes. D'une part, elles incitent l'élève à planifier deux éléments essentiels de la situation initiale, lui permettant ainsi de réaliser cette composante de la macrostructure. D'autre part, en permettant à l'élève de conserver en mémoire les détails relatifs au lieu et au personnage principal du récit, elles devraient faciliter leur prise en compte lors de la planification des autres composantes du récit (élément déclencheur, actions, dénouement, situation finale), ce qui devrait

favoriser l'établissement de liens logiques entre les différentes parties du récit. Les deux dernières stratégies de planification amènent l'élève à résumer son récit. La stratégie «*Répondre aux journalistes*», représentée par des micros suggérant une entrevue menée par des journalistes auprès du scripteur, comprend des questions centrées sur les composantes du schéma narratif. En répondant à ces questions, l'élève parvient à dégager l'essentiel de son récit. Quant à la stratégie «*Jeter un coup d'œil*», représentée par une schématisation de la structure canonique du récit, elle permet à l'élève d'obtenir une vue d'ensemble de toutes les parties de son récit et de la façon dont ces parties vont ensemble. En ce sens, elle contribue fortement à la cohérence macrostructurelle (Adam, 2005).

À la prochaine étape, celle de la mise en texte, qui consiste à transformer les bribes d'idées consignées dans le schéma de l'élève en phrases complètes qui s'enchaînent logiquement, la stratégie «*Apporter avec moi*», représentée par une valise ouverte remplie de mots ou d'expressions utiles, rappelle à l'élève de façon analogique qu'à chaque fois qu'il ajoute une nouvelle phrase à son texte, il doit «*apporter*» avec lui une partie de la phrase précédente en se servant des mots dans la valise. Cette stratégie soutient l'élève sur le plan de la cohérence microstructurelle qui découle, entre autre, de l'emploi approprié de procédés de reprise d'information (pronoms, synonymes, etc.) au niveau inter-phrastique pour assurer la continuité des idées (Lundquist, 1980).

Enfin, à l'étape de la révision, la stratégie «*Mieux voir mes idées*», représentée par des lunettes au centre desquelles se trouvent une série de questions, rappelle à l'élève de demander à un pair de relire attentivement son texte et de lui poser des questions pour l'amener à préciser des idées qui manquent de clarté. Ainsi, l'emploi d'une grille de vérification reprenant tous les critères d'un bon récit regroupés en fonction des trois dimensions de la cohérence constitue un autre outil pour soutenir les élèves au moment de la révision.

Pour favoriser l'acquisition par les élèves de ces stratégies d'écriture nécessaires à la création d'un récit cohérent et original, celles-ci sont enseignées en suivant les étapes du modèle de l'enseignement explicite (De La Paz et Graham, 2002). Lors de la première étape, l'enseignant planifie, rédige et révisé un récit devant les élèves en s'appuyant sur les feuilles de stratégie. Pour que les élèves aient accès aux questions, aux hésitations, à la prise de décision qui sous-tend l'emploi de chaque stratégie, il verbalise ses pensées. C'est ce qu'on appelle le modelage. Chaque scénario de modelage devient ainsi une mini séquence métacognitive puisque les élèves suivent la réflexion de l'enseignant en ayant accès à son raisonnement (Caron, 2002). Rapidement, pour stimuler chez les élèves le dialogue intérieur, l'enseignant les implique dans sa démarche. Lors de la deuxième étape, les élèves appliquent les stratégies modelées dans le contexte de la production de leur propre récit. Cette activité a lieu sous la supervision de l'enseignant qui les guide et leur fournit une rétroaction pertinente. C'est ce qu'on appelle la pratique guidée. Lors de la troisième étape, les élèves produisent un autre texte, mais le soutien accordé diminuera progressivement pour que les séquences deviennent des automatismes et que l'élève accède à l'autonomie cognitive. C'est ce qu'on appelle la pratique autonome. La feuille de route qui est illustrée dans le tableau 1

permet à l'élève de se situer dans cette démarche séquentielle puisque dès qu'il a terminé d'utiliser une stratégie, il doit l'indiquer dans le tableau en cochant la case appropriée.

Objectif et hypothèses

En nous basant sur les éléments théoriques précédents, nous sommes en mesure de formuler l'objectif et les hypothèses suivants. L'objectif principal de cette étude exploratoire consiste à vérifier systématiquement si les stratégies rédactionnelles de Cavanagh (2007) rejoignent un groupe d'élèves franco-albertains, notamment ceux ayant un style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané à qui l'on a demandé de rédiger un récit imaginaire. En lien avec cet objectif, deux hypothèses sont formulées dont la première comporte trois (3) sous-hypothèses :

1. Première hypothèse : La qualité des récits imaginaires produits sera amoindrie dans le cas d'un style cognitif dominant. Plus précisément :

H1A : les sujets qui ont un style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané auront tendance à produire des textes imaginaires de moindre qualité que ceux n'ayant pas de préférence sur le plan du style cognitif ;

H1B : les sujets ayant un style cognitif préférentiel séquentiel auront tendance à produire des textes imaginaires moins originaux que ceux n'ayant pas de préférence sur le plan du style cognitif ;

H1C : les sujets ayant un style préférentiel simultané auront tendance à produire des textes imaginaires moins cohérents que ceux n'ayant pas de préférence sur le plan du style cognitif.

2. Seconde hypothèse : Les sujets à qui l'on a enseigné les stratégies de Cavanagh (2007) et présentant un style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané élaboreront des textes imaginaires plus cohérents et plus originaux que les sujets ayant un style cognitif préférentiel semblable mais qui n'ont pas reçu un enseignement basé sur ces mêmes stratégies.

Méthode

Participants

Il s'agit d'un échantillon mixte composé de 45 sujets franco-albertains de la quatrième année du primaire, 33 garçons et 12 filles, soit respectivement 73 % et 27 %. Les participants, qui n'ont pas été choisis au hasard, étaient âgés en moyenne de 9 ans et 3 mois. Le groupe expérimental est constitué d'un groupe classe comprenant 19 élèves. Le groupe témoin inclut 26 élèves. Pour établir l'équivalence du groupe expérimental et du groupe témoin avant le traitement, deux variables ont été considérées : le niveau socio-économique des élèves et leur niveau de compétence en français écrit. Pour ce qui est de la première variable, les sujets sont issus de milieux socio-économiques similaires (moyens) selon l'appréciation des revenus de leurs parents. Cette information était disponible dans les dossiers

scolaires des participants et la valeur des revenus fut déterminée selon la grille de l'indice des revenus publié par Statistique Canada en 2007. Quant à la deuxième variable, les résultats des élèves en français écrit, tels qu'indiqués dans le bulletin scolaire de l'année précédente, ont été examinés et, selon le jugement des enseignantes, les classes choisies contenaient une proportion relativement équivalente d'élèves forts, moyens, faibles ou en difficulté d'apprentissage.

Enfin, nous croyons qu'il est important de mentionner que sur les 45 sujets, 23 d'entre eux, soit 51 %, provenaient d'un foyer exogame, c'est-à-dire dont l'un des parents est de langue maternelle française et l'autre, de langue maternelle anglaise (Landry & Allard, 1997). Le contexte sociolinguistique dans laquelle se trouvent les sujets de cette étude est relativement courant dans les milieux minoritaires francophones hors Québec. Cette situation a pour effet de créer des inégalités sur le plan des compétences linguistiques entre les élèves qui partagent la même salle de classe (Landry, Gilbert, & Forgues, 2005).

Procédure

Le plan de recherche comprend un prétest, un traitement et un post-test appliqués à un groupe expérimental et à un groupe témoin. D'abord, les deux groupes ont été soumis à un prétest servant à mesurer la cohérence et l'originalité d'un récit imaginaire qu'ils devaient rédiger. Ils ont également été soumis à un test permettant de déterminer leur style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané. Ensuite, les deux groupes ont été soumis à un traitement différencié en participant à deux interventions distinctes, mais impliquant toutefois la rédaction d'un même nombre de textes. Ainsi, pour le groupe témoin, le programme d'intervention a consisté en l'enseignement habituel de l'enseignante des élèves comprenant des exercices de grammaire ainsi que la rédaction de trois récits, mais sans l'enseignement explicite des stratégies d'écriture de Cavanagh (2007). De plus, la rétroaction que les élèves ont reçue à propos de leur texte a porté essentiellement sur des notions liées à la grammaire de la phrase (accords, temps de verbe, etc.).

En ce qui concerne le groupe expérimental, le traitement a reposé sur l'application d'un programme d'intervention composée de 18 leçons d'environ une heure chacune et réparties sur une période de 8 semaines, à raison de deux à trois leçons par semaine. Ce programme est axé sur l'enseignement explicite des neuf stratégies d'écriture décrites ci-dessus. Conformément au modèle de l'enseignement explicite, elles ont été enseignées par l'enseignant des élèves en suivant les étapes du modelage, de la pratique guidée et de la pratique autonome décrites plus haut. En tout, les élèves ont rédigé trois récits entiers (un à chaque étape), ce qui leur a permis de s'exercer à mettre en œuvre chaque stratégie. La rétroaction qu'ils ont reçue sur ces trois productions écrites a porté essentiellement sur des notions liées à la grammaire du texte (les trois dimensions de la cohérence textuelle) et à l'originalité. Finalement, aussitôt après l'intervention, les élèves des deux groupes (témoin et expérimental) ont été soumis à un post-test afin de mesurer à nouveau la cohérence et l'originalité d'un autre récit imaginaire qu'ils devaient rédiger.

Formation de l'enseignant

La formation offerte à l'enseignant avant et pendant l'intervention a été inspirée du modèle conçu par Beard El-Dinary et Schuder (1993). Avant l'intervention, l'enseignant a reçu une explication des principes de base et de la structure du programme. Pendant l'intervention, l'enseignant a participé régulièrement à des échanges informels avec les chercheurs et a eu accès à des documents d'appui, notamment les scénarios de modelage détaillant les opérations sous-jacentes à l'emploi de chaque stratégie (pour des exemples de scénarios, voir Cavanagh 2007).

Instruments de mesure

L'analyse quantitative du contenu des textes a été réalisée à l'aide d'une grille de notation qui a été validée pour sa cohérence interne par deux professeurs d'université reconnus pour leur expertise en didactique du français écrit et par les nombreux enseignants qui l'ont utilisée. Cette grille (voir Annexe A) mesure les trois dimensions de la cohérence sur une échelle allant de 1 à 4 pour chacun des aspects considérés. La cohérence macrostructurelle comprend les aspects « parties du récit », « découpage du texte en paragraphes » et « organisateurs temporels », les trois s'évaluant en fonction d'un critère de présence/absence. Le critère d'adéquation est appliqué aux « parties du récit » et celui de logique, à « l'enchaînement des actions ». La cohérence microstructurelle englobe les aspects relatifs à la « continuité interphrastique » et à l'explicitation des « relations logiques » entre les idées, aspects qui s'évaluent selon des critères de fréquence et de pertinence. Quant à la cohérence situationnelle, elle se détermine selon un critère de fréquence en fonction de la capacité des élèves à tenir compte du destinataire en cherchant à créer un effet sur lui par l'apport de « détails intéressants », l'emploi d'un « vocabulaire » qui donne un ton particulier au texte et le recours à des « figures de style ». Les critères relatifs à cette dernière dimension ont également permis de mesurer le degré d'originalité des textes. Par ailleurs, pour assurer l'objectivité du codage à l'aide de cette grille, nous avons eu recours à une méthode inter-juges. Deux juges qui ne connaissaient ni les participants ni les objectifs de l'étude ont évalué les productions des élèves à la suite d'une formation que nous leur avons fournie sur le sens des critères d'évaluation. Le coefficient de corrélation inter-juges est de 0,90.

L'épreuve verbale d'aptitudes cognitives (EVAC) de Flessas et Lussier (2003) a été retenue afin d'identifier le style cognitif préférentiel séquentiel et simultané des sujets. Il s'agit d'une épreuve à dominance verbale centrée sur les processus et les stratégies mis en œuvre dans des situations scolaires. Cette épreuve permet notamment d'identifier les processus cognitifs défaillants chez les enfants âgés de 7 à 16 ans. L'ÉVAC comporte trois (3) échelles, soit : « séquentielle », « simultanée » et « compétences linguistiques ». L'échelle séquentielle comporte quatre (4) sous-échelles : 1) discrimination droite gauche, 2) symboles mathématiques, 3) représentation des rapports spatiaux, 4) images mentales. L'échelle simultanée renferme quatre (4) sous-échelles : 1) alphabet oral, 2) jeu d'écoute syllabique 3) questions de temps, 4) alphabet écrit. L'échelle des compétences linguistiques comprend cinq (5) sous-échelles : 1) devinettes, 2) mots manquants, 3) expressions, 4) mots de liaison, 5) connaissances lexicales. Les résultats sont donnés en notes brutes et en percentiles selon l'âge et le niveau

scolaire de l'enfant. Les études de validation furent réalisées au Québec et en France auprès de 1,1886 sujets. Les analyses factorielles confirment que les deux premiers facteurs (séquentiel/simultané) sont fortement corrélés tandis que le troisième facteur (les compétences linguistiques) l'est modérément (Tourette, 2006). Enfin, nous avons identifié les sujets ayant une dominance sur le plan du style cognitif en retenant uniquement ceux présentant un score à l'échelle globale de ± 1 écart-type par rapport à la moyenne de groupe.

Résultats

Pour vérifier l'effet du programme de Cavanagh (2007) relatif à la cohérence et à l'originalité des textes imaginaires sur le style cognitif préférentiel des sujets, nous avons réalisé des analyses statistiques non paramétriques à l'aide du test U de Mann-Whitney. Tel qu'indiqué dans le tableau 2, il n'y a pas de différence significative ($p = 0.311$) entre la qualité des textes des sujets ayant un style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané et ceux sans préférence sur le plan du style cognitif. Conséquemment, ces résultats ne permettent pas de valider l'hypothèse 1 A (H1A). Nous notons en outre une absence de différence significative ($p = 0.301$) entre l'originalité des textes sujets ayant un styles cognitif préférentiel séquentiel et ceux sans préférence à cet égard. Du même coup, ces résultats ne confirment pas l'hypothèse 1 B (H1B). Enfin, le tableau 2 rapporte l'inexistence d'une différence ($p = 0.126$) entre la cohérence des textes des sujets ayant un style cognitif préférentiel simultané et celle des textes des sujets sans préférence quant à leur style cognitif. Encore fois, ces résultats n'appuient pas l'hypothèse 1 C (H1C).

Tableau 2. Moyennes (M) et écarts types (ÉT) pour les composantes (Macro, Micro et Situationnelle) entre les sujets avec et sans style cognitif préférentiel

Qualité des récits	Sujets ayant un style cognitif préférentiel (n=12)						Sujets sans style cognitif préférentiel (n=33)	
	Séquentiel (n=7)		Simultané (n=5)		Séq/Sim (n=12)		M	(ÉT)
	M	(ÉT)	M	(ÉT)	M	(ÉT)		
Cohérence								
Macro	10.71	(3.64)	8.00	(2.55)	9.58	(3.40)	10.55	(3.59)
Micro	4.29	(1.80)	4.20	(1.79)	4.25	(1.71)	3.94	(1.39)
Total	15.00	(4.28)	12.20	(3.96)	13.83	(4.22)	14.48	(3.36)
Originalité Situationnelle								
Total	5.86	(1.86)	5.80	(2.14)	5.83	(1.90)	6.15	(1.70)
Total	20.86	(5.24)	18.00	(6.04)	19.67	(5.52)	20.64	(4.39)

H1A $p=0.311$

H1B $p=0.301$

H1C $p=0.126$

Le tableau 3 présente les différences moyennes (écart-types) entre le prétest et le post-test relatives à la qualité des textes des sujets provenant du groupe expérimental à qui l'on a enseigné les stratégies de Cavanagh (2007) et de ceux venant du groupe témoin qui n'ont pas reçu un enseignement basé sur ces mêmes stratégies. À l'instar du cas précédent, les analyses indiquent une absence de différence significative ($p = 0.285$) entre les sujets du groupe expérimental et les sujets du groupe témoin. Par conséquent, ces résultats ne permettent pas non plus de valider la seconde hypothèse de cette étude.

Tableau 3. Moyennes (M) et écarts types (ÉT) pour les composantes (Macro, Micro et Situationnelle) entre les résultats au prétest et au post-test pour les sujets ayant un style cognitif préférentiel et venant du groupe expérimental, et ceux ayant un style cognitif préférentiel issus du groupe témoin

Qualité des récits	Sujets ayant un style cognitif préférentiel (n=12)					
	Sujets provenant du groupe expérimental (n=4)			Sujets provenant du groupe témoin (n=8)		
	Prétest M (ÉT)	Post-test M (ÉT)	Différences M (ÉT)	Prétest M (ÉT)	Post-test M (ÉT)	Différences M (ÉT)
Cohérence						
Macro	10.00 (4.32)	14.25 (4.27)	4.25 (4.43)	9.37 (3.16)	10.88 (3.52)	1.50 (4.76)
Micro	2.50 (0.58)	2.75 (4.27)	0.25 (1.26)	5.13 (1.36)	5.63 (4.63)	0.50 (4.90)
Originalité Situationnelle	4.25 (0.50)	4.75 (0.50)	0.50 (0.58)	6.63 (1.85)	6.38 (1.92)	-0.25 (2.19)
Total	16.75 (4.86)	21.75 (5.44)	5.00 (5.48)	21.13 (5.51)	22.88 (8.08)	1.75 (8.41)

H II $p=0.285$

Discussion

Dans l'ensemble, les idées maîtresses de cette étude reposent sur deux postulats de base. Le premier postulat découle du modèle théorique de Lussier et Flessas (2005) relatif aux styles cognitifs préférentiels séquentiel ou simultané en lien avec les processus rédactionnels chez l'élève. On se rappellera que selon ce modèle, une mobilisation efficace des deux styles cognitifs séquentiel ou simultané serait essentielle à la rédaction de récits cohérents et originaux. Le second postulat résulte du modèle théorique de Cavanagh (2007) voulant que les stratégies rédactionnelles proposées dans ce modèle auraient un impact sur la qualité des récits imaginaires rédigés par des élèves ayant un style cognitif dominant.

La première hypothèse comportait trois (3) sous-hypothèses stipulant qu'un style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané aurait un effet pernicieux sur la cohérence et l'originalité des textes des sujets montrant un style cognitif dominant. À ce stade, les résultats ont démontré qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative dans la cohérence et l'originalité des textes de ces sujets. Trois explications peuvent être apportées face à cette absence de différence sur le plan statistique.

Premièrement, nous tenons à souligner que sur les trois (3) composantes (macro, micro et situationnelle), seule la composante situationnelle permet d'apprécier l'originalité des récits. Dans ces conditions, on peut supposer que cette dimension rédactionnelle n'a pas été considérée à sa juste valeur dans la présente étude. Deuxièmement, nous n'avons examiné que les scores des échelles globales de l'EVAC dans nos analyses. Ce choix est discutable lorsqu'on apprécie le fait que l'échelle «séquentiel» et l'échelle «simultané» comportent chacune quatre (4) sous-échelles. À titre d'exemple, il aurait été intéressant d'estimer l'apport des résultats à l'échelle «image mentale» sur l'originalité des textes des élèves ayant une préférence simultanée. On connaît aujourd'hui le rôle central que jouent les images mentales dans le processus d'écriture, notamment dans le développement de récits imaginaires (Durand, 2005). Troisièmement, on se souviendra que nous avons distingué les sujets ayant un style cognitif préférentiel de ceux sans préférence sur le plan du style cognitif en retenant seulement les sujets ayant un score totalisant $1 \pm$ écart-type par rapport à la moyenne de groupe des sujets. Bien que ce choix méthodologique procure un indice acceptable de la dominance du style cognitif chez un sujet, ce critère demeure modeste puisque la moyenne a été déterminée à partir de seulement 45 sujets. Afin de contourner cet obstacle, il serait pertinent d'avoir recours à la batterie pour l'examen psychologique de l'enfant K-ABC (Kaufman Assessment Battery for Children) de Kaufman et Kaufman (1993). Le K-ABC est composé de plusieurs échelles dont deux (2) servant à mesurer les processus de traitement de l'information séquentiel et simultané.

La deuxième hypothèse présupposait que l'enseignement des stratégies rédactionnelles de Cavanagh (2007) aux sujets du groupe expérimental ayant un style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané permettrait à ces derniers de rédiger des récits imaginaires plus cohérents et plus originaux que les sujets du groupe témoin ayant aussi un style cognitif préférentiel. Une absence de différence

statistiquement significative a également été montrée dans ce cas. Ce vide n'est pas étonnant si l'on tient compte du fait que cette hypothèse découle directement de la première hypothèse. Dans ces conditions, les considérations méthodologiques évoquées pour la première hypothèse s'appliqueraient également à cette deuxième hypothèse.

Conclusion

Les résultats de cette étude doivent être envisagés avec prudence. Rappelons qu'il s'agit d'une étude exploratoire qui a été menée auprès d'un nombre restreint de sujets ($n=12$) ayant une préférence sur le plan du style cognitif. Un plus grand nombre de sujets serait souhaitable dans ce type de recherche (Pedhazur & Pedhazur-Schmelkin, 1991). En outre, en plus des trois (3) limites méthodologiques déjà soulevées, nous en suggérons une quatrième. Cette limite se rapporte au choix des variables retenues lors de l'élaboration de notre protocole de recherche. À cet égard, le lecteur est en droit de se demander pourquoi les compétences linguistiques (variables aussi importantes dans les processus d'écriture) n'ont pas été examinées dans cette étude. Ceci est d'autant plus pertinent lorsqu'on admet que la plupart des élèves francophones vivant en milieu minoritaire proviennent de foyers exogames où la dominance de l'anglais est omniprésente. On se souviendra qu'il existerait une plus grande disparité sur le plan des compétences linguistiques chez les élèves francophones vivant en milieu minoritaire que chez ceux provenant d'un milieu francophone majoritaire (Landry, Allard, Deveau, & Bourgeois, 2005). En effet, si un environnement linguistique riche offre un cadre privilégié à l'acquisition de la langue écrite, son absence peut entraîner des effets défavorables sur l'apprentissage de l'écriture au primaire (Vincent, 2007). Sans l'ajout de variables relatives aux compétences linguistiques, il est difficile d'évaluer le poids des stratégies rédactionnelles de Cavanagh (2007) proportionnellement à celui des habiletés linguistiques dans la qualité des textes de l'élève franco-albertain. Pour cette raison, il serait intéressant de conduire une étude comparant les résultats de sujets provenant de milieux majoritairement francophones et de sujets issus de milieux minoritaires. Il serait également pertinent d'inclure un aspect qualitatif à la méthodologie des futures recherches traitant de ce sujet. Ainsi, des études de cas permettraient des analyses plus fines des facteurs métacognitifs impliqués dans les processus de traitement de l'information de l'apprenti scripteur ayant un style cognitif dominant. Enfin, nous croyons qu'il serait prématuré de rejeter l'idée selon laquelle les stratégies rédactionnelles de Cavanagh (2007) contribuent à rendre plus cohérents et plus originaux les textes de l'élève ayant un style cognitif préférentiel séquentiel ou simultané. Seules d'autres recherches plus affinées permettront d'éviter les embûches méthodologiques que nous avons rencontrées dans cette étude.

Références

- Adam, J. M. (2005). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Armand Colin.
- Apotheloz, D., & Mieville, P. (1989). Coherence and the argumentative discourse. In M. Charolles (Eds.), *The resolution of discourse* (pp. 68-87). Hamburg: Buske Verlag.
- Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et style d'apprentissage*. Québec : PUL.
- Beard El-Dinary, P. et Schuder, T. (1993). Seven Teachers Acceptance of Transactional Strategies Instruction during Their First Year Using It. *The Elementary School Journal* 94(2), 207-219.
- Berninger, V., & Wihitaker, D. (1994). Theory-based Assessment and Remediation of Writing Disabilities: An Update. *Canadian Journal of School Psychology*, 9, 150-156.
- Brunelle, M. (2006). *Enseigner selon les styles cognitifs*. [document en ligne], disponible à <http://w3.uqo.ca/efi2253/documents/Brunelle2.pdf>
- Cavanagh, M. (2007). *Stratégies pour écrire un récit imaginaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Cavanagh, M. Cavanagh, M. (2009). Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones minoritaires de 9-10 ans à rédiger un texte narratif cohérent. *Revue Éducation francophone en milieu minoritaire*, 3, 1-14.
- Caron, A. (2002). *Programme Attentionix. Gérer, structurer et soutenir l'attention en classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2, 9-28.
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge : Writing Instruction in Middle School Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.
- Duclos, G. (2001). *Guider mon enfant dans sa vie scolaire*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Durand, Y. (2005). *Une technique d'étude de l'imaginaire : L'AT.9*. Paris : L'Harmattan.
- Flessas, J., & Lussier, F. (1995). *Épreuve de simultanéité verbale Flessas-Lussier (SVFL). Les styles cognitifs en 4 quadrants*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Flessas, J. (1997). L'impact du style cognitif sur les apprentissages. *Éducation et Francophonie*, 25 (2), [revue en ligne], disponible à <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>
- Flessas, J., & Lussier, F. (2003). *L'épreuve verbale d'aptitudes cognitives (EVAC)*. Paris : ECPA.
- Gagné, P.P. (2003). *Cerveau...mode d'emploi!* Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Hayes, J., & Flower, L. (1983). *A Cognitive Model of the Writing Process in Adults. Final Report*. Pittsburgh: Carnegie-Mellon University.
- Hayes, J. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.Y. Boyer, J.P. Dionne, & P. Raymond (Eds.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 49-72). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Howard, P.J. (2006). *The Brain: Everyday Applications from Mind-Brain Research*. Austin: BardPress.
- Huteau, M. (1987). *Style cognitif & personnalité. La dépendance-indépendance à l'égard du champ*. Lille : PUL.
- Kaufman, A.S., & Kaufman, N.L. (1993). *Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant (K-ABC)*. Version et étalonnage français. Paris : ECPA.

- Landry, R., & Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 561-592.
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K., & Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, 63-78.
- Landry, R., Gilbert, A., & Forgues, É. (2005). La vitalité des communautés francophones du Canada : si destiné n'était pas synonyme de densité. *Francophonies d'Amérique*, 20, 9-14.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle: syntaxique, sémantique, pragmatique*. Kobenham (Copenhague) : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Lussier, F., & Flessas, J. (2005). *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Naglieri, J.A., & Das, J.P. (1990). Planning, Attention, Simultaneous and Successive (PASS) Cognitive Processes as a Model for Intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8, 303-337.
- Pedhazur, E., & Pedhazur-Schmelkin, L. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perraudeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Reed, S.K. (2007). *Cognition : Théories et applications*. Bruxelles : DeBoeck.
- Rickel, A.U., & Brown, R.T. (2007). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adults*. New York: Hogrefe.
- Riding, R.J., & Cheema, I. (1991). Cognitive Style – An Overview and Integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Riding, R.J., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies. Understanding style differences in learning and behaviour*. London (UK): David Fulton.
- Statistique Canada (2007). *Étude : Faible revue et recul de l'état de santé auto-évalué*. [document en ligne], disponible à <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/070605/dq070605a-fra.htm>.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Tourette, C. (2006). *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Paris : Dunod.
- Vincent, É. (2007). *La dyslexie*. Paris : Les Essentiels Milan.
- Vygotsky, L.S. (1976). *Mind in Society*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Fiche 23.2a : Grille d'évaluation sommative (Grammaire du texte)

Nom de l'élève : _____

Note finale : _____

Niveaux de performance					
Éléments recherchés	Niveau 4 Très bien	Niveau 3 Bien	Niveau 2 Réussite partielle	Niveau 1 Non satisfaisant	Niveau accordé
Cohérence macrostructurale (Organisation de l'ensemble du texte)					
1. Présence des parties	On trouve les cinq parties du récit.	On trouve quatre parties du récit.	On trouve trois parties du récit.	On trouve deux parties du récit ou l'élève n'a pas rédigé un récit.	
2. Adéquation des parties	Toutes les parties vont très bien ensemble.	La plupart des parties vont bien ensemble	Quelques parties vont assez bien ensemble	Les parties ne vont pas du tout bien ensemble	
3. Adéquation des détails à l'intérieur des parties et dans l'ensemble du texte	Il n'y a aucun détail superflu, tout va ensemble.	Il y a quelques détails superflus, la plupart des détails vont ensemble.	Il y a plusieurs détails superflus, plusieurs détails ne vont pas ensemble.	Les différents détails vont très peu ou pas ensemble.	

Éléments recherchés	Niveau 4 Très bien	Niveau 3 Bien	Niveau 2 Réussite partielle	Niveau 1 Non satisfaisant	Niveau accordé
4. Découpage en paragraphes	Il y a au moins un paragraphe pour chaque élément de la structure et pour chaque événement de l'élément « déroulement » (minimum, donc, de cinq paragraphes).	Il y a au moins un paragraphe correspondant à trois ou quatre de ces éléments et événements.	Il y a au moins un paragraphe correspondant à un ou deux de ces éléments et événements.	Il n'y a pas de paragraphes correspondant à ces éléments et événements.	
5. Enchaînement des actions	Les actions s'enchaînent très logiquement.	Les actions s'enchaînent assez logiquement.	Les actions sont souvent mal reliées entre elles.	Il n'y a aucun lien logique entre les actions.	
6. Présence des organisateurs textuels : « Il était une fois, » « un jour, » « soudain, » « deux jours plus tard, » etc.)	Il y a assez d'organisateur textuels.	Il y a quelques organisateurs textuels.	Il y a très peu d'organisateur textuels.	Il n'y a aucun organisateur textuel.	
7. Utilisation appropriée des temps de verbe pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir ?	La majorité des temps de verbe employés sont appropriés avec peu d'erreurs.	Plusieurs temps de verbe sont appropriés, mais il y a quelques erreurs.	Quelques temps de verbe sont appropriés, mais il y a plusieurs erreurs.	Peu de temps de verbe sont appropriés, il y a beaucoup d'erreurs.	

Fiche 23.2b : Grille d'évaluation sommative (Grammaire du texte)

Nom de l'élève : _____

Note finale : _____

Niveaux de performance					
Éléments recherchés	Niveau 4 Très bien	Niveau 3 Bien	Niveau 2 Réussite partielle	Niveau 1 Non satisfaisant	Niveau accordé
<p>Cohérence microstructurelle (Enchaînement entre les phrases et à l'intérieur des phrases)</p> <p>1. Continuité (présence de référents/mots de substitution tels que les pronoms et les synonymes pour que les idées s'enchaînent bien d'une phrase à l'autre.)</p> <p>2. Relation (présence et variété des connecteurs tels que car, donc, à moins que etc. pour expliciter le rapport logique entre les idées)</p>	<p>L'emploi constant de mots de continuité crée une grande fluidité dans le texte.</p> <p>Il y a assez de mots de relation précis, pertinents et diversifiés.</p>	<p>L'emploi fréquent de mots de continuité crée une certaine fluidité dans le texte.</p> <p>Il y a souvent des mots de relation.</p>	<p>L'emploi occasionnel de mots de continuité crée parfois une certaine fluidité dans le texte.</p> <p>Il y a parfois des mots de relation.</p>	<p>Les mots de continuité sont très peu ou pas employés, créant ainsi un texte en phrases «morcelantes».</p> <p>Il y a très peu ou pas de mots de relation.</p>	

Fiche 23.2c : Grille d'évaluation sommative (Grammaire du texte)

Nom de l'élève : _____

Note finale : _____

Niveaux de performance					
Éléments recherchés	Niveau 4 Très bien	Niveau 3 Bien	Niveau 2 Réussite partielle	Niveau 1 Non satisfaisant	Niveau accordé
<p>Cohérence situationnelle (Pertinence du contenu par rapport à la situation de communication)</p> <p>1. Respect des contraintes imposées par la situation de com. du point de vue du contenu</p> <p>2. Développement : apport de détails intéressants, originaux et vraisemblables – actions ou descriptions – pour donner au lecteur envie de lire la suite</p> <p>3. Vocabulaire / ton : emploi de mots et d'expressions qui touchent le lecteur en rendant le texte drôle, triste, dramatique, mystérieux, etc.</p> <p>4. Effets de style : présence de jeux de mots, de jeux de phrases, de comparaisons, de synonymes, etc. pour divertir le lecteur</p>	<p>Toutes les contraintes ont été prises en considération</p> <p>de façon régulière</p> <p>de façon régulière</p> <p>Des effets divertissants ont été créés.</p>	<p>La plupart des contraintes ont été prises en considération</p> <p>souvent</p> <p>souvent</p> <p>Les tentatives pour créer ces effets sont parfois réussies.</p>	<p>Quelques contraintes ont été prises en considération</p> <p>parfois</p> <p>parfois</p> <p>Les tentatives pour créer ces effets ne sont pas réussies.</p>	<p>Aucune contrainte n'a été prise en considération</p> <p>très peu ou pas du tout</p> <p>très peu ou pas du tout</p> <p>Il n'y a aucune tentative pour créer ce genre d'effets.</p>	