

3.0. Méthodologie et déroulement de l'expérience.

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

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

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

a) Le traitement

3.1. Les sujets retenus dans cette étude

i) Le groupe:

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

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

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

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

ii) Les équipes:

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

Équipe 1:

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

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

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

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

Équipe 2:

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

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

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

Équipe 3:

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

Voici le portrait scolaire de chacune:

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

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

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

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

3.2. Le discours retenu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Masseron, 1985, p.72).

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

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

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

de la production de texte.

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

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

Les composantes retenues

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

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

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

La cohésion

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

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

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

1. Règle de relation:

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

2. Règle de répétition:

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

3. Règle de progression:

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

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

La cohérence

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

1. La dimension configurationnelle

- Tenir compte des caractéristiques du ou des récepteurs.

(4e sec.)

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

2. La dimension macro-structurelle

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

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

3.3. Le cadre expérimental

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

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

Le schéma de l'intervention

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

A. La phase exploratoire

Approche de ce type de discours

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

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

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

L'écriture d'un récit préparatoire

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

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

Ce premier écrit permettra aux élèves de se

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

Acquisition de mécanismes d'écriture

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

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

Étapes à franchir lors de la phase exploratoire:

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

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

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

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

B. La phase expérimentale

Écriture du récit d'aventure

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

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

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

Premier état (T1)

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

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

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

Deuxième état (T2)

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

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

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

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

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

3.4. Les instruments

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

3.4.1. Le logiciel utilisé

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

lecture et une manipulation incessante du langage:

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

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

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

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

3.4.2. Les grilles de révision

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

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

Ces grilles se retrouvent à l'annexe 3.

3.4.3. Les instruments de cueillette des données

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

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

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

A. Les élèves

1. Les enregistrements magnétoscopiques

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

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

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

2. Les entrevues et les questionnaires

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

3. Les productions

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

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

B. Le correcteur externe

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

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

C. Les lecteurs

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

D. L'enseignant

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

E. Le chercheur

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

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

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

A. Les élèves:

La Grille d'accompagnement (E1)

La Liste de vérifications (E2)

Les rubans magnétoscopiques

Les entrevues et les questionnaires

Les productions écrites, brouillons et texte final.

B. Le correcteur externe:

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

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

Grille de correction de la révision.

C. Les lecteurs

Questionnaire d'appréciation

D. L'enseignant

Questionnaire d'entrevue

E. Le chercheur

Journal de bord

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

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

b) Le déroulement

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

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

A) La phase exploratoire

Approche de ce type de discours.

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

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

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

L'écriture du premier récit

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

Retour sur les procédés d'écriture

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

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

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

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

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

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

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

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

Étapes franchies lors de la phase exploratoire:

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

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

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

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

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

B) La phase expérimentale

Écriture du jeu d'aventure

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

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

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

Premier état (T1)

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

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

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

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

Deuxième état (T2)

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

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

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

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

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

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

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie

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

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