

---

# RÉÉCRITURE ET COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

---

RAPPORT DE RECHERCHE

---

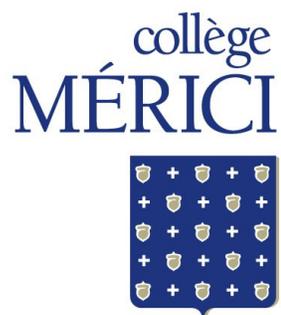
Claude Grégoire

---

Recherche subventionnée par le ministère de  
l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le cadre  
de son Programme d'aide à la recherche sur  
l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Le contenu du présent rapport n'engage que la  
responsabilité de l'établissement et de son  
auteur.

Dans le texte qui suit, nous utilisons le  
générique masculin sans aucune  
discrimination et uniquement dans le but  
d'alléger le texte.



Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2011

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2011

ISBN 2-921966-09-3

## **Contributions**

### **Équipe de recherche**

Claude Grégoire, B.A., (études françaises), M. A. (littérature québécoise), professeur au Département de français du Collège Mérici; chargé de cours à l'École des langues de l'Université Laval.

Érick Falardeau, B.A. (littérature), M.A. (littérature) et Ph. D. (didactique), professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

### **Collaboratrice :**

Amélie Grenier

Ressource de secrétariat



## Remerciements

Nous tenons à remercier Direction du Collège Mérici, qui a encouragé le chercheur dès l'étape de la demande de subvention, puis l'a soutenu pendant la réalisation de la recherche : M. Pierre L'Heureux, directeur général, M<sup>mes</sup> Paulette Dupuis, directrice des études, Michèle Barry, adjointe à la Direction des études et responsable de l'organisation scolaire au début de notre recherche, Lilianne Auger, adjointe à la Direction des études, et Mélanie Martel, adjointe à la Direction des études et responsable de l'organisation scolaire.

Il va de soi que nous ne saurions passer sous silence la précieuse collaboration des enseignantes et enseignants du Département de français du Collège Mérici, qu'ils soient permanents ou chargés de cours : M<sup>mes</sup> Geneviève Boudreau, Aurélie Chevanelle-Couture Gaëlle Fortier, Annie Johnson, Lysandre Monette-Laroque, Sophie Milcent Geneviève Ouellet, Marie-Josée Perron et Valérie Vachon; MM. Michel Dufour, Daniel Lavoie et Dany St-Laurent. Avec les meilleures intentions, tous ont collaboré à notre recherche qui, à certaines étapes, ajoutait à leurs tâches pourtant déjà lourdes.

Pour sa compétence et son humour, nous remercions Amélie Grenier, qui a patiemment retranscrit les entrevues enregistrées. Signalons aussi le rafraîchissant apport de gens toujours souriants : M<sup>mes</sup> Audrey Boutin, de la Direction générale, Karine Boutin et Denise Maheux, de la Direction des études, Lise Plouffe, Lise Verreault et Martine Bilodeau, des Services éducatifs, MM. Gaétan Fitzback et Yannick Morrissette, des Services multimédias, et Jonathan Ruel, spécialiste de la statistique.

Notre recherche n'aurait pu voir le jour sans les précieux services de l'Association pour la recherche au collégial (ARC), dont l'équipe déploie énergie et talent à faire connaître les possibilités de recherches et leurs résultats : nous saluons son travail rassembleur et espérons qu'elle puisse œuvrer longtemps, dans les meilleures conditions possibles. De même, nous remercions le ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport de son appui financier, sans lequel rien n'aurait été possible.

Nous remercions aussi de nombreux enseignants de français qui ont montré de l'intérêt envers les conclusions de notre recherche et qui nous ont encouragé, notamment par leur participation aux ateliers de l'AQPF (2009 et 2010) ou de l'AQPC (2011), à nourrir notre recherche et notre interprétation des résultats.

Enfin, le dernier mais non le moindre : notre cochercheur, M. Érick Falardeau, professeur à la faculté d'Éducation de l'Université Laval, dont nous louons la patience, l'ouverture, le sens critique, la disponibilité, le flair. Ses encouragements à la découverte ont été constants et son sens de l'encadrement, inspirant.

## Sommaire

À l'hiver 2005, une expérience de réécriture menée au Collège Mérici auprès d'étudiants réputés faibles nous avait permis de constater comment ceux-ci, trop rarement appelés à reconsidérer et à reprendre leurs écrits au niveau collégial, traitaient leurs erreurs. Cette expérience, dont les résultats avaient été l'objet d'un article, nous avait permis de constater les différentes formes d'engagement de l'étudiant envers l'écrit, et nous avait poussé à poursuivre notre enquête dans le domaine de la réécriture. Plus précisément, nous avons voulu savoir si la réécriture favorisait quelque forme d'amélioration que ce soit dans les compétences langagières des étudiants faibles entrant au collégial, ceux que l'on destinait au cours jusqu'à tout récemment appelé *Mise à niveau*. Ces étudiants, soumis à une pratique régulière de la réécriture sur une année, seraient-ils meilleurs que des étudiants du même cours qui ne réécriraient pas? Si oui, quels seraient les aspects de la langue et du texte qui se verraient améliorés? Et quel serait l'impact de la réécriture sur leur rapport à l'écrit? Afin de répondre à ces questions, nous avons mis au point ou adapté des outils de mesure nous permettant d'établir un portrait de ces étudiants dès leur première rédaction, de les catégoriser en faibles, moyens et forts selon en fonction de critères linguistiques et discursifs. Puis, nous avons comparé les performances en rédaction des groupes expérimental et témoin sur une année, ce qui nous a menés, sur le coup, à des constats troublants. Mais un examen de la déperdition dans les groupes a relancé l'interprétation des données dans une direction inattendue et permis de constater des écarts certains entre les groupes, mais aussi à l'intérieur des groupes. L'étude des réécritures, dont nous tirerons deux exemples représentatifs, et celle des entrevues enregistrées allaient par la suite nous offrir l'occasion d'établir des liens significatifs à maints égards entre les deux activités scripturales.



## Table des matières

CONTRIBUTIONS.....	III
REMERCIEMENTS.....	V
SOMMAIRE.....	VII
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	XI
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SYMBOLES.....	XIII
INTRODUCTION.....	15
PREMIÈRE PARTIE PRÉALABLES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES.....	5
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	7
<i>Cadre théorique.....</i>	8
<i>Objectifs du projet.....</i>	14
<i>Questions de recherche.....</i>	15
<i>Méthodologie.....</i>	15
<i>La première session.....</i>	17
<i>Le genre de texte demandé : une question de mesure.....</i>	19
<i>Le nombre de rédactions : un changement imprévu.....</i>	19
<i>Grille de correction : les attentes.....</i>	21
<i>La pondération.....</i>	24
<i>L'enseignement du compte rendu critique : vers la rédaction.....</i>	25
<i>La grille d'analyse des rédactions.....</i>	27
<i>La réécriture.....</i>	29
<i>Les questionnaires fermés.....</i>	31
<i>Les entrevues.....</i>	32
DEUXIÈME PARTIE RÉSULTATS.....	35
CHAPITRE 2 LES GROUPES : REGARD STATISTIQUE GLOBAL.....	37
<i>Déperdition attendue et réelle : le groupe expérimental.....</i>	38
<i>Déperdition attendue et réelle : le groupe témoin.....</i>	39
<i>Catégorisation des étudiants.....</i>	40
<i>Le déséquilibre de la déperdition.....</i>	45
<i>Ce qu'il faut retenir du chapitre 2.....</i>	47
CHAPITRE 3 LES RÉDACTIONS : COMPARAISON DES GROUPES.....	49
<i>Deuxième session : une comparaison globale inquiétante.....</i>	50
<i>Première session : un regard différent.....</i>	51
<i>R4 : un cas spécial.....</i>	55
<i>Ce qu'il faut retenir du chapitre 3.....</i>	57
CHAPITRE 4 LE GROUPE EXPÉRIMENTAL : EFFETS DE LA RÉÉCRITURE.....	59
<i>Le temps consacré à la réécriture.....</i>	60
<i>Des résultats : évolution entre la 1<sup>re</sup> réécriture et la dernière (4<sup>e</sup>).....</i>	61
<i>Rédactions et réécritures : portraits d'une évolution.....</i>	64
<i>Et les entrevues?.....</i>	69
<i>Et les questionnaires?.....</i>	70

<i>Ce qu'il faut retenir du chapitre 4</i> .....	72
CHAPITRE 5 RÉDACTIONS ET RÉÉCRITURES : DEUX CAS.....	73
<i>Les réécritures : une lecture qualitative</i> .....	74
<i>Thalie : un cas englobant</i> .....	74
<i>OGM : des cas faciles</i> .....	76
<i>SPV et autres erreurs : des cas difficiles?</i> .....	78
<i>Les reformulations : un mandat à la fois</i> .....	80
<i>Quatre sessions de rédaction</i> .....	83
<i>« Comment accorder les orthographe grammaticales » : dire est-il écrire?</i> .....	85
<i>Mélina : la force du dire</i> .....	88
<i>Quand le faible est fort : le paradoxe de l'amélioration</i> .....	91
<i>Ce qu'il faut retenir du chapitre 5</i> .....	94
CONCLUSION .....	95
<i>Aventure d'une recherche : limites et découvertes</i> .....	95
<i>La fulgurance des réécrivants faibles</i> .....	97
<i>Des perspectives d'intervention</i> .....	100
<i>Écrire, réécrire, réfléchir : pour une mise à niveau</i> .....	102
BIBLIOGRAPHIE.....	103
ANNEXE 1 DOCUMENT THÉORIQUE SUR LE COMPTE RENDU.....	105
ANNEXE 2 BROUILLON DU 1 <sup>ER</sup> COMPTE RENDU .....	114
ANNEXE 3 QUESTIONNAIRES (GE ET GT) .....	124
.....	128

## Liste des figures et des tableaux

### Liste des figures

<b>Figure 1.1</b>	Comparaison Mise à niveau et EUF.....	2
<b>Figure 1.2</b>	Grille de correction du compte rendu .....	22
<b>Figure 1.3</b>	La grille d'analyse des rédactions : exemple fictif.....	28
<b>Figure 1.4</b>	Consignes de réécriture.....	29
<b>Figure 1.5</b>	Pondération du traitement des erreurs dans les réécritures .....	30
<b>Figure 2.1</b>	Nombre d'erreurs en R1 attribué à chaque catégorie.....	42
<b>Figure 2.2</b>	Catégorisation initiale des étudiants à partir du GE .....	42

### Liste des tableaux

<b>Tableau 1.1</b>	Interventions du chercheur dans chaque classe du GE à la 1 <sup>re</sup> session .....	18
<b>Tableau 1.2</b>	État des troupes du GE à la 1 <sup>re</sup> année.....	20
<b>Tableau 2.1</b>	GE : Nombre de participants à la recherche et répartition dans les cours au début de chaque session.....	38
<b>Tableau 2.2</b>	GT : nombre de participants à la recherche et répartition dans les cours au début de chaque session .....	39
<b>Tableau 2.3</b>	Première rédaction du GE : nombre d'erreurs moyen .....	40
<b>Tableau 2.4</b>	Catégorisation arbitraire en trois tiers égaux à partir de la R1 dans le GE...	43
<b>Tableau 2.5</b>	GE et GT : résultats R1 (1 <sup>re</sup> session) et R5 (2 <sup>e</sup> session) .....	44
<b>Tableau 2.6</b>	Déperdition des étudiants selon les groupes pendant la 2 <sup>e</sup> session .....	45
<b>Tableau 2.7</b>	Évolution des étudiants encore actifs à la R5.....	46
<b>Tableau 3.1</b>	Nombre d'erreurs dans les rédactions 1 et 5.....	50
<b>Tableau 3.2</b>	Déperdition en pourcentage selon les catégories.....	50
<b>Tableau 3.3</b>	Évolution du GE entre R1 et R3 selon les catégories .....	52
<b>Tableau 3.4</b>	Évolution du GT entre R1 et R3 selon les catégories .....	52
<b>Tableau 3.5</b>	Évolution détaillée des groupes entre R1 et R3 selon les catégories d'erreurs .....	53
<b>Tableau 3.6</b>	Évolution des groupes entier entre R1 et R5 selon les catégories d'erreurs .....	54
<b>Tableau 3.7</b>	R3-R4 pour les deux groupes.....	56
<b>Tableau 4.1</b>	Pourcentage d'utilisation du temps de réécriture.....	60

<b>Tableau 4.2.</b>	Comparaison des résultats : groupe entier et groupe épuré.....	62
<b>Tableau 4.3</b>	Amélioration (en %) dans le traitement des erreurs de la 1 <sup>re</sup> réécriture à la 4 <sup>e</sup> .....	63
<b>Tableau 4.4.</b>	Évolution rédaction-réécriture chez les huit (8) <i>réécrivants</i> faibles.....	65
<b>Tableau 4.5.</b>	Évolution rédaction-réécriture chez les neuf (9) <i>réécrivants</i> forts .....	66
<b>Tableau 4.6</b>	Amélioration réécriture et rédaction.....	67
<b>Tableau 4.7</b>	Comparaison GE-GT faibles : évolution en rédaction (1 <sup>re</sup> année).....	67
<b>Tableau 4.8</b>	Comparaison GE-GT forts : évolution en rédaction (1 <sup>re</sup> année).....	68
<b>Tableau 4.9</b>	GE : Performance des faibles avec et sans entrevues.....	69
<b>Tableau 5.1</b>	Performance de Thalie de R1 à R5.....	75
<b>Tableau 5.2</b>	Nombre de mauvaises décisions de Thalie en rédaction et en réécriture en comparaison avec les <i>réécrivants</i> faibles .....	76
<b>Tableau 5.3</b>	O-G-M : 1 <sup>re</sup> réécriture de Thalie .....	76
<b>Tableau 5.4</b>	S-P-V et autres erreurs : 1 <sup>re</sup> réécriture de Thalie .....	78
<b>Tableau 5.5</b>	Traitement des erreurs de Thalie dans les quatre réécritures .....	82
<b>Tableau 5.6</b>	Point de départ et épreuves finales de Thalie selon les types d'erreurs.....	83
<b>Tableau 5.7</b>	Performance de Mélina de R1 à R5.....	89
<b>Tableau 5.8</b>	Nombre de mauvaises décisions de Mélina en rédaction et en réécriture en comparaison avec les <i>réécrivants</i> forts.....	90
<b>Tableau 5.9</b>	Point de départ et épreuves finales de Mélina selon les types d'erreurs.....	91
<b>Tableau 5.10</b>	Nombre de mauvaises décisions en rédaction et en réécriture : faibles et forts du GE.....	92

## Liste des abréviations et des symboles

Compte rendu	CR
Groupe expérimental	GE
Groupe témoin	GT
Épreuve uniforme de français	EUF
Lecture et rédaction	LEA
Mise à niveau	MAN
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	MELS
Nombre	nb
Pourcentage	%



# Introduction

On ne saurait fermer les yeux au Québec, depuis plus d'un demi-siècle, sur l'épineuse question de la qualité de la langue française. Changements de méthodes, réformes et avènement de l'informatique auront-ils permis de corriger une situation qui fait régulièrement les manchettes? Il est permis d'en douter. Chaque année, après 11 ans de scolarité, arrivent sur les bancs des cégeps des étudiants dont les compétences linguistiques n'en finissent plus d'alimenter les débats. La mise sur pied de mesures spéciales dans les cégeps (cours de mise à niveau, centres d'aide en français, par exemple), atteint même les universités, qui exigent maintenant des futurs enseignants la réussite de cours d'appoint extracurriculaires et de tests de certification en enseignement.

Au niveau collégial, les étudiants faibles en français sont souvent destinés au cours de mise à niveau. Par exemple, au Collège Mérici, bon an mal an, depuis plusieurs années, en dépit des variations de critères d'admission, une cinquantaine d'étudiants se voient imposer un cours de mise à niveau (MAN), ce qui représente plus de 13 %<sup>1</sup> des étudiants effectuant leur entrée au niveau collégial.

L'examen d'un bon échantillon de copies d'étudiants MAN ouvre à la découverte de chiffres qui ne peuvent que susciter l'inquiétude, surtout lorsqu'on met côte à côte la performance initiale d'un étudiant de mise à niveau et celle d'un étudiant à l'Épreuve uniforme de français. À l'épreuve uniforme de français (EUF), épreuve de 900 mots, pour les catégories d'orthographe lexicale et grammaticale ainsi que de syntaxe et de ponctuation, un étudiant aura un échec à l'épreuve s'il cumule plus de 30 de ces erreurs.

Mais en MAN, soumis à une première rédaction d'un texte d'environ 500 mots, les étudiants accumulent les erreurs à un niveau proprement effarant : si on additionne les erreurs

---

<sup>1</sup> Statistiques fournies par le Collège Mérici institution privée de la ville de Québec, dont environ 80 % des étudiants font des études techniques et 20 % sont dans un programme préuniversitaire. Depuis 2005, les étudiants encore inscrits en MAN après la période d'abandon (environ un mois après le début de la session) représentent de 11 % à 15 % des nouveaux étudiants (en moyenne, de 2005 à 2010 : 13,38 %).

relatives aux seuls critères mentionnés ci-dessus, on constate que ces étudiants cumulent en moyenne plus d'une cinquantaine d'erreurs, comme en font foi les résultats obtenus par le meilleur des deux groupes de notre recherche. À partir des groupes expérimental et témoin de l'actuelle recherche, nous pouvons établir un parallèle qui laisse songeur :

Performance linguistique réelle à l'arrivée au niveau collégial (cours MAN)	⇒	50 erreurs / 500 mots : une erreur à tous les 10 mots
Performance linguistique minimale attendue pour réussir à l'EUF	⇒	30 erreurs / 900 mots : une erreur à tous les 30 mots

**Figure 1.1** Comparaison Mise à niveau et EUF

Une telle comparaison illustre le gouffre entre la réalité rédactionnelle des premiers moments collégiaux pour les étudiants réputés faibles et les attentes minimales à l'EUF pour les mêmes critères. Bien sûr, de multiples facteurs entrent en ligne de compte à l'arrivée au collégial : le choc du changement de niveau scolaire, l'adaptation à un milieu nouveau, à une pédagogie différente de celle du secondaire, etc. Il n'empêche que le chemin à parcourir paraît, à brûle-pourpoint, fort long, surtout si l'on considère la complexité des apprentissages entre ces deux extrémités de la formation collégiale.

L'examen de plans des cours des ensembles 1, 2 et 3 au niveau collégial montre d'emblée la complexité du mandat qui attend les étudiants dans ce parcours. La compétence finale de chacun des cours, une rédaction de 700 mots (cours 101), 800 mots (cours 102) et 900 mots (cours 103), mène à l'EUF, déterminante dans l'obtention du diplôme d'études collégiales. En 101, la compétence visée est l'analyse littéraire; en 102, la dissertation explicative; enfin, en 103, tout comme à l'EUF, la dissertation critique : chaque fois, le mandat devient plus lourd et complexe pour les étudiants

Au Collège Mérici, le premier cours obligatoire de français est un cours de littérature appelé Lecture et rédaction (LEA), qui remplace le 104 des cégeps, mais qui est placé en début de séquence, avant les cours 101, 102 et 103. En plus de la lecture obligatoire de trois œuvres littéraires, le cours LEA consiste essentiellement en une révision grammaticale de plusieurs éléments de matière vus au secondaire, bien que l'enseignement de la syntaxe, de la ponctuation et de la cohérence textuelle, notamment, comprenne des éléments plus poussés.

Ce cours ne reprend toutefois pas les éléments morphologiques de la conjugaison ou des homophones, comme le fait le cours MAN, dans lequel la syntaxe n'est pas l'objet de la même attention qu'en LEA. C'est d'ailleurs dans le cours LEA que nous constatons le plus fort taux d'échec dans les cours de littérature obligatoires au Collège Mérici.

Mais peu importe le cours de littérature, dans toutes les rédactions sont prises en compte non seulement l'orthographe (lexicale et grammaticale), la syntaxe et la ponctuation, mais aussi le vocabulaire, la structure des paragraphes, l'organisation du texte, l'expression des idées (clarté et précision), les connaissances littéraires propres à chacun des cours (procédés langagiers, notions littéraires et connaissances culturelles et sociohistoriques). C'est tout cet ensemble de connaissances et de compétences dont l'étudiant doit tenir compte lorsqu'il se livre à la rédaction d'un texte dans les quatre heures mises à sa disposition pour cette activité d'évaluation.

Devant le défi que représente la réussite des cours des ensembles 1, 2 et 3 et de l'EUJ, le sort des étudiants plus faibles apparaît d'emblée on ne peut plus précaire. La stratégie majoritairement adoptée par les enseignants du niveau collégial consiste à faire écrire à répétition. Mais les étudiants voient-ils leur texte amélioré? Montrent-ils vraiment avoir compris leurs erreurs, avoir développé des stratégies pour les résoudre et ne pas les répéter? C'est ce groupe d'étudiants, les nouveaux cégépiens réputés faibles, destinés au cours de mise à niveau, que nous avons ciblé pour mener notre recherche sur la réécriture et ses effets.

Le premier chapitre du présent rapport pose les éléments qui constituent la base théorique de la réécriture. Nous y exposons nos choix méthodologiques, les outils de mesure et le déroulement par étapes de notre recherche.

Le deuxième chapitre présente les statistiques globales sur la composition des groupes de notre recherche. Il compare les groupes expérimental (GE) et témoin (GT) selon leur composition initiale et finale à leur 1<sup>re</sup> année respective sous notre loupe. Nous y dressons leur portrait en fonction d'une catégorisation initiale effectuée sur le GE. Nous expliquons les facteurs ayant mené à l'établissement d'un étalon de mesure qui allait diriger toute notre lecture des statistiques, particulièrement en fonction de la déperdition que nous avons constatée dans les groupes.

Au troisième chapitre, nous comparons les performances des groupes à leur première année de rédaction dans le cadre de notre recherche. L'examen des résultats met en évidence les effets de la déperdition en GT relevée plus tôt et nous mène à procéder à une comparaison plus ciblée, sur une période plus précise, puis à disséquer les résultats selon les aspects d'évaluation : des forces jusqu'alors insoupçonnées dans le GE seront mises en évidence et confirmeront le rôle des réécritures.

Le quatrième chapitre présente les effets que les réécritures ont eus sur les rédactions dans le groupe expérimental. Nous comparons les performances globales dans les réécritures et dans les rédactions. Nous retenons principalement l'évolution entre les premières productions (rédaction et réécriture) et les dernières (5<sup>e</sup> rédaction et 4<sup>e</sup> réécriture). Ces statistiques mettront en évidence certains comportements révélant des forces et des faiblesses évidentes chez les participants à la recherche.

Le cinquième chapitre se concentre sur les tendances observées à l'aide de deux cas d'étudiants qui, par leur manière de traiter leurs erreurs en réécriture, puis leur transfert en rédaction, illustrent bien les tendances marquantes observées dans les productions écrites du groupe expérimental. Nous utilisons, en plus des réécritures et des rédactions, les réponses fournies dans une entrevue ainsi que dans un questionnaire fermé. Ces outils nous permettent d'établir l'utilité de la réécriture lors de notre recherche.

**Première partie**

**Préalables théoriques et méthodologiques**



## Chapitre 1

### Problématique

La réussite du premier cours de français à l'arrivée au collégial, nous l'avons montré auparavant, est problématique pour plusieurs étudiants qui doivent reprendre ledit cours, s'ils ne sont pas déjà destinés au cours de mise à niveau (MAN). Parfois, certains étudiants peuvent profiter de mesures d'aide à la réussite offerte par le centre d'aide de leur collègue pour éviter de reprendre leur cours, mais ils doivent, tout au long de leurs cours de littérature, se méfier de leurs compétences lacunaires en français écrit, jusqu'à l'Épreuve uniforme de français (EUF), incontournable pour l'obtention de leur diplôme d'études collégiales.

Pour mener à la réussite des rédactions de chacun des cours 101, 102 et 103, la plupart des enseignants retournent des textes corrigés dont les commentaires, mélioratifs ou non, servent généralement à mieux orienter les étudiants pour leur « prochaine rédaction ». L'étudiant qui a produit un texte A, répondant à une question A, elle-même générée à partir de la lecture d'une œuvre A, se voit hériter du mandat de ne pas reproduire les mêmes erreurs de fond et de forme dans la production B, répondant à une question B, elle-même générée à partir de l'œuvre B. Et il en va ainsi pour la préparation à la production C. Il en résulte trois productions aux visées identiques en théorie, mais trois productions différentes en réalité. L'amélioration attendue de l'étudiant se voit ainsi souvent tributaire de ce processus rédaction-rétroaction (correction de l'enseignant) à répétition, sans qu'il y ait vérification de la capacité effective des étudiants à comprendre leurs erreurs. Certains enseignants incitent leurs étudiants à corriger leurs erreurs, en évaluation formative ou non, mais cette activité ne touche que très rarement le texte en entier : le plus souvent, ce sont les erreurs en langue (orthographe, grammaire, morphologie, etc.) qui sont ciblées, sans plus. Il s'agit ainsi plus d'un travail de correction que de réécriture. Quoi qu'il en soit, au niveau collégial, la réécriture intégrale d'un texte, occasion pourtant idéale, en théorie, pour l'étudiant de réfléchir sur sa pratique scripturale, a peu d'adeptes chez les enseignants, dont la tâche de correction est déjà suffisante. Le chapitre s'amorce sur la pertinence, dans ce contexte, d'inclure l'exercice répété de la réécriture aux méthodes d'apprentissage actuelles.

## Cadre théorique

Maints chercheurs ont pourtant montré la pertinence et l'intérêt de cette démarche, qui ajoute au sens qu'implique le travail d'écriture. Certains (Reuter, 1996; David & Plane, 1996) ont démontré le caractère itératif de l'écriture, fait de multiples avancées et reprises, ainsi que son potentiel euristique, c'est-à-dire qu'écrire permet à la pensée de s'organiser, de se clarifier dans l'action : en cherchant les mots et les formules qui traduisent sa pensée, le scripteur réorganise cette dernière; il la fait évoluer parce que, en la transcrivant, il la questionne, la reconsidère, la modifie, l'approfondit. L'idée qui restait nébuleuse dans l'esprit, non fixée par les mots, prend forme dans l'écriture. Chaque version d'un texte, chaque réécriture, donne à l'idée une nouvelle forme et une nouvelle expression qui font en sorte que fond et forme participent de la même démarche euristique.

Pour les spécialistes de l'écrit, ce caractère euristique de l'écriture doit être intégré en classe de français aux apprentissages en lecture (Reuter, 1998). Chacune de ces deux activités participe au développement de l'autre : si la lecture accroît le spectre des connaissances récupérables dans la production, l'écriture permet de réfléchir sur sa lecture en imposant une sélection des idées, des passages et des enjeux marquants, des interprétations, des références culturelles convoquées. En somme, écrire permet au lecteur de figer momentanément sa pensée à l'aide des mots – momentanément, parce que le sens d'un texte ne saurait être définitivement figé, chaque lecture, chaque réécriture entraînant inévitablement une reconstruction, même mineure, de ce que le lecteur retient d'un texte. Sur le terrain des apprentissages en lecture et en écriture, ces considérations nous amènent à poser l'écriture comme un processus réflexif à travers lequel le lecteur apprend à construire le sens d'un texte lu. Pour ce faire, il faut toutefois remettre en question la place importante accordée aux pratiques d'écriture à répétition qui amènent rarement les étudiants à revenir, de façon critique et avec accompagnement, à leurs productions scolaires.

Plusieurs recherches en didactique du français montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990; Séguy, 1994; Bucheton, 1995, 2000; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000) qui permettrait aux étudiants d'apprendre

à modifier leur perception du processus d'écriture. S'appuyant sur le caractère itératif de l'écriture, Reuter situe la réécriture non pas à la fin du processus d'écriture, mais en son cœur même :

Si la réécriture a conquis une place aussi importante ces dernières années, c'est en fonction des recherches [...] qui montrent qu'écrire c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. (1996, p. 170)

La réécriture telle que l'a présentée Reuter dans son ouvrage qui a marqué la didactique de l'écriture (*Enseigner et apprendre à écrire*, 1996) ne constitue pas uniquement un travail stylistique : elle s'inscrit de plain-pied dans une démarche réflexive d'apprentissage de l'orthographe et de la syntaxe, comme l'explique elle aussi Oriol-Boyer : « Réécrire, c'est en effet être capable de détecter des erreurs, de les expliciter, puis d'élaborer des stratégies pour les éliminer ou les exploiter. » (1990, p. 38).

Dans une perspective d'apprentissage, la réécriture planifiée permettrait au scripteur de réfléchir à ses propres difficultés (Bucheton, 1996) au moment où il est amené à reprendre la première version de son texte à la lumière des consignes personnalisées que lui aurait fournies un évaluateur. Dans le cadre scolaire, cette reprise englobe autant les éléments d'ordre linguistique – correction – que d'ordre discursif – réécriture à proprement parler, reformulation des idées, articulation, révision du plan, etc.

Ces pratiques d'écriture réflexives n'apparaissent toutefois pas dans les programmes du collégial, qui prescrivent uniquement des activités d'écriture traditionnelles (dissertations, commentaires composés), ni au niveau secondaire, d'ailleurs. Peu d'étudiants québécois sont ainsi invités à reconsidérer de façon critique leurs productions, si l'on exclut les encouragements à corriger les erreurs orthographiques courantes. En proposant aux étudiants faibles du collégial des activités encadrées de réécriture sur plusieurs sessions, nous souhaitons vérifier comment ils

peuvent apprendre à utiliser ces activités réflexives pour mettre à distance leurs propres erreurs et tenter d'en comprendre la cause. Ainsi, pensons-nous, l'analyse des deux versions d'un même texte nous permettra-t-elle d'observer certains déplacements dans les compétences langagières des étudiants.

Nous distinguons deux types de compétences :

- les compétences linguistiques : orthographe, syntaxe, ponctuation;
- les compétences discursives : lexique, pertinence du contenu, clarté des idées, cohérence textuelle (marqueurs de relation, liens entre les idées).

Toutefois, compter les erreurs commises et corrigées nous apparaît insatisfaisant pour étudier la progression des acquis des étudiants, d'autant plus qu'une telle analyse quantitative rend difficilement compte du traitement de ces erreurs au fil des différents textes. Il faut donc chercher du côté de l'investissement dans l'écriture, du sens que confèrent les étudiants à cette activité souvent limitée au domaine scolaire. Ainsi, pour comprendre le travail des étudiants dans la réécriture, nous puisons dans un cadre théorique qui met en lumière l'implication du sujet en nous référant à la notion de « rapport à » que d'autres ont abondamment développée pour comprendre le rapport au savoir des étudiants (Charlot, 1997; Charlot, Bautier & Rochex, 2000; Jellab, 2001) :

Le « rapport à » peut être défini comme un rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère. (Bautier, 2002, p. 43)

Dans l'étude du rapport à l'écrit, nous nous intéressons ainsi à l'activité du sujet scripteur et lecteur, à son processus d'écriture, dans toutes ses phases, et aux situations concrètes – les genres d'écrits proposés à l'école – dans lesquelles se concrétise ce processus, en fonction de ses dispositions psychoaffectives devant la complexité de la tâche prescrite, de son environnement social, des savoirs mis en jeu,

des finalités de la tâche. Nous portons également attention aux traces de la lecture qui ressortent dans les différentes productions demandées.

L'étude du rapport à l'écrit constitue un champ de recherche de plus en plus développé en didactique du français (Barré-de-Miniac, 1995, 2002; Bautier, 1995, 2002; Delcambre & Reuter, 2002; Chartrand, 2006 et sous presse). Barré-de-Miniac a maintes fois défini le « rapport à l'écriture » (2000) qu'elle décline en quatre dimensions complémentaires : 1) l'investissement de l'écriture, soit la façon dont le sujet s'investit dans son activité d'écriture : la force et les types d'investissement, de même que le sens conféré à cet investissement selon les activités et les expériences scolaires du sujet; 2) les opinions et les attitudes à l'égard de l'écriture et de ses usages, ainsi que les « attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle » (Barré-de Miniac, 2002, p. 33) – cette dimension est dépendante à la fois des dispositions psychologiques et sociales du sujet; 3) les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, soit la manière dont les scripteurs se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage (don ou technique); 4) les modes d'investissement, soit la façon dont les scripteurs parlent de leurs démarches d'écriture. Si ces dimensions apparaissent toutes fort pertinentes pour comprendre l'activité d'écriture du sujet, le cadre notionnel choisi, le rapport à l'écrit, focalise sur les situations de production au détriment de la lecture, qui appartient elle aussi à l'univers de l'écrit.

En étendant ses travaux au langage, Bautier englobe autant les dimensions écrites qu'orales pour rendre compte le plus fidèlement possible de la complexité des situations langagières dans lesquelles les étudiants construisent les situations et les objets d'apprentissage (2002, p. 41). La notion de rapport au langage entraîne toutefois une grande diversité d'objets. Or, le rapport des étudiants en difficulté avec ces deux modes d'expression peut difficilement être ramené sous le même chapeau : l'écrit, le plus souvent, est intimement associé à l'école, si ce n'est à la classe de français, alors que l'oral participe à un nombre important de situations de communication spontanées à l'extérieur de l'école. Ainsi, pour désigner l'implication du sujet en lecture et en écriture, nous optons plutôt pour la notion de « rapport à l'écrit », qui exprime bien cette articulation souhaitée entre deux activités abordées souvent de façon cloisonnée par les étudiants faibles en français.

Néanmoins, nous retenons des travaux de Bautier et de l'équipe ESCOL dans laquelle s'inscrivent ses travaux les trois dimensions qu'elle prête au rapport au langage – dimensions qui recoupent la conceptualisation de Barré-de Miniac : 1) la dimension sociale, inhérente à toutes les relations d'un sujet, participe à « la façon dont le sujet investit et construit dans le langage des manières d'être au monde et de le penser, d'être aux autres et de se penser, manières toujours simultanément sociales et subjectives » (2002, p. 45); 2) la dimension subjective, soit « le rôle que l'étudiant fait jouer au langage dans les processus de subjectivation, de production de soi comme sujet » (2002, p. 46). Nous inspirant des cadres théoriques de Chartrand *et coll.* (sous presse <sup>2</sup>) et de Falardeau et Simard (2005 <sup>3</sup>), nous intégrons à la dimension subjective les aspects psychoaffectifs et axiologiques de l'écrit, soit l'émotion et la valeur que le sujet associe aux activités et aux produits de l'écrit; 3) enfin, la dimension cognitive et épistémique, soit la façon dont les étudiants se représentent l'écrit et les activités cognitives qu'il implique.

Le rapport à l'écrit qui est à la base des travaux de Suzanne-G. Chartrand se trouve ainsi au carrefour des notions définies par Bautier et Barré-de Miniac : il intègre la prise en compte du caractère euristique de l'écriture et la conscience du caractère systémique de la langue (dimension épistémique). Il est aussi défini par l'investissement variable d'un sujet dans des situations de lecture et d'écriture concrètes (dimension subjective), selon sa perception du sens des productions et des objets langagiers impliqués et des relations sociales mises en jeu (dimension sociale). Il s'agit donc d'un rapport pluriel, protéiforme, qui évolue, se développe ou s'altère selon le genre de texte à produire ou à lire.

L'erreur commise en orthographe, pour prendre cet exemple omniprésent dans les classes, ne révèle pas à elle seule le rapport à l'écrit d'un étudiant; ce qui nous permet de saisir des traces de ce rapport dans la réécriture d'un étudiant, c'est la façon dont il traite cette erreur, la reproduit ou l'élimine tout en traitant une grande quantité

---

<sup>2</sup> Suzanne-G. Chartrand, professeure à l'Université Laval, a mené (2004-2007) une recherche portant sur l'étude du rapport à l'écrit dans les pratiques de lecture et d'écriture au secondaire, recherche financée par le CRSH et le FQRSC.

<sup>3</sup> Érick Falardeau et Denis Simard, professeurs à l'Université Laval, mènent actuellement (2005-2012) une recherche portant sur le rapport à la culture des enseignants de français, recherche financée par le CRSH et le FQRSC.

d'autres dimensions langagières dans sa production. En étudiant le traitement de l'orthographe dans la réécriture, nous chercherons à mieux comprendre la dimension épistémique du rapport à l'écrit, soit la cohérence interne du système qui amène l'étudiant à s'approprier le langage de façon plus ou moins compétente. En d'autres mots, quelles sont les composantes de l'écrit sur lesquelles l'étudiant se concentre plus particulièrement? Ce travail se fait-il au détriment d'autres composantes? Ce questionnement ne peut écarter les aspects linguistiques, sous prétexte qu'ils réduisent le rapport à l'écrit à des dimensions secondaires; bien au contraire, elles constituent un indicateur fort de la façon dont les étudiants donnent du sens aux activités d'écriture dans le cadre de l'école, en nous indiquant notamment les éléments qui monopolisent leur attention.

Au Québec, nous n'avons trouvé aucune recherche systématique publiée dans une revue scientifique faisant état d'expérimentation centrée sur la réécriture. Certains ouvrages ou recherches font mention de la réécriture (Roberge, 2006), mais cette dernière ne fait pas l'objet d'un travail systématique, au mieux est-elle rapidement mentionnée; dans le manuel de Roberge, le propos est avant tout axé sur le travail de correction de l'enseignant et non sur l'apprentissage de l'étudiant. Sur le plan des difficultés d'apprentissage, en recherche subventionnée au collégial, Lapostolle (2003) a traité du rôle de la dynamique motivationnelle, en français, chez les garçons. Elle a notamment mis en évidence le fait que la valeur que les garçons en difficulté accordent à une tâche est en corrélation avec leur amélioration et, par là, avec leurs chances de réussite en français. Cet angle d'analyse nous interpelle dans la mesure où nous voulons justement stimuler le rapport à l'écrit chez l'étudiant en difficulté en améliorant son contrôle sur les tâches d'écriture qui lui sont proposées.

Toutefois, s'ils mettent en lumière des facteurs psychopédagogiques névralgiques dans la réussite scolaire des garçons, les travaux de Lapostolle considèrent très peu les processus d'apprentissage directement liés aux contenus qui posent problème dans la classe de français. Or, c'est précisément ce qui nous intéresse — ce sur quoi la recherche au Québec ne s'est pas encore penchée — : étudier de façon fine la façon dont les étudiants s'approprient une des phases clés du processus d'écriture, la réécriture, et les impacts de cet apprentissage sur le sens donné par les

étudiants aux activités d'écriture (rapport à l'écrit). Les études françaises dont celles de Garcia-Debanc et Trouillet (2000), Bucheton (1996), Oriol-Boyer (1990) travaillent avec des étudiants qui ont une large expérience de la réécriture, parce qu'en France les programmes imposent des exercices de réécriture au primaire et au secondaire. Les données issues des recherches françaises ne sauraient donc être transposées au Québec, constat qui nous amène à nous demander comment des étudiants du collégial qui n'ont jamais réécrit ou si peu peuvent recourir à la réécriture pour améliorer leur maîtrise de l'écrit.

### **Objectifs du projet**

Les activités de réécriture que nous proposons sont conçues pour aider les étudiants « à comprendre les difficultés (précision dans leur repérage et tentative d'explication) et à les surmonter (indications de solutions possibles) » (Reuter, 1996, p. 167). L'objectif est de mettre en œuvre « une autre gestion des erreurs », moins marquée par le résultat à atteindre que par l'attitude métalangagière souhaitée au moment de l'analyse et du traitement des erreurs, tant orthographiques ou syntaxiques que textuelles. Ainsi, le travail de réécriture est dirigé par l'enseignant de manière à ce que les erreurs ne soient plus considérées comme des échecs à stigmatiser, mais comme les traces d'un véritable travail et comme les lieux à partir desquels on peut mieux comprendre les difficultés et aider à les surmonter; gestion des erreurs telle que les apprenants osent prendre des risques sachant qu'ils en seront de toute façon bénéficiaires plutôt que d'hésiter à se lancer dans ce qu'ils ne maîtrisent pas bien ou de pratiquer des stratégies de contournement (Reuter, 1996, p. 168). À ce sujet, une recherche expérimentale que nous avons menée en 2005<sup>4</sup>, avec une classe d'étudiants réputés faibles, montrait que les étudiants savent corriger les aspects orthographiques qui ne demandent pas beaucoup de temps ni d'efforts cognitifs, mais qu'ils peinent à réécrire, à remettre en question leurs idées et à réorganiser leur discours.

---

<sup>4</sup> Notre étude exploratoire, réalisée sur un échantillon insuffisant pour en tirer quelque conclusion généralisable que ce soit, nous a néanmoins dirigé vers les traces théoriques du rapport à l'écrit, que d'aucuns chercheurs avaient explorées avant nous. Les résultats de cette recherche expérimentale, effectuée à l'hiver 2005 au Collège Mérici à Québec, ont été publiés en 2006 : Falardeau, É., Grégoire, C. (2006). Études des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9.1, p. 31-50.

## Questions de recherche

Ces considérations nous amènent à formuler ainsi notre question principale de recherche :

- Un étudiant mis en contexte de réécriture fréquente sur plus d'une session développe-t-il davantage ses compétences rédactionnelles qu'un étudiant qui suit un enseignement traditionnel?

De cette question en découlent deux :

- Quelle attention les étudiants portent-ils respectivement aux aspects linguistiques (orthographe, syntaxe, ponctuation) et discursifs (lexique, pertinence du contenu, clarté des idées, cohérence textuelle)?
- Les activités de réécriture ont-elles un impact sur le rapport à l'écrit des étudiants?

Ainsi, nous tentons dans cette étude de découvrir l'effet, sur les étudiants, d'une pratique réflexive qui leur permette de voir plusieurs de leurs textes améliorés.

## Méthodologie

Pour ce faire, nous avons choisi de nous concentrer sur la cinquantaine d'étudiants fraîchement débarqués au Collège Mérici en août 2007 qui se sont vu imposer le cours de français de mise à niveau. Ces étudiants constituent notre groupe expérimental. Le groupe témoin (que nous appellerons GT), pour sa part, était celui des étudiants en mise à niveau arrivés l'année suivante, à la session d'automne 2008. De par leur nombre, une cinquantaine au départ, ils constituaient un échantillon tout à fait conforme à nos attentes et comparable au groupe expérimental (que nous appellerons GE).

Afin d'assurer une uniformité initiale dans les deux classes du GE, nous nous sommes aussi assuré auprès des autorités du Collège Mérici et de notre département

que les deux classes du groupe expérimental puissent avoir la même enseignante, et que le chercheur puisse compter sur sa collaboration. M<sup>me</sup> Sophie Milcent, qui enseigne au Collège Mérici depuis 1999, était l'enseignante attirée aux deux classes du GE. Elle a participé à plusieurs réunions préparatoires avec M. Érick Falardeau, cochercheur, et le chercheur principal. Elle était, de plus, présente lors de chacune des interventions en classe du chercheur principal, ainsi que lors des rédactions. Totalemment au fait de notre démarche, elle nous a appuyé tout au long du processus lors de la première session d'expérimentation, a veillé à respecter les consignes que le contexte particulier de notre recherche lui imposait.

Si la collaboration était limitée à une seule enseignante à l'automne, il en allait autrement à la session d'hiver, où plusieurs enseignants héritaient d'étudiants participants à la recherche. Nous savions que la réussite du cours MAN à l'automne mènerait plusieurs étudiants dans des classes différentes du cours Lecture et rédaction (appelé LEA, qui compte généralement de trois à quatre sections chaque hiver) et que l'échec à ce cours en ramènerait en MAN. Il devenait par le fait même impossible pour le chercheur, comme nous le savions, d'intervenir dans les classes de tous les enseignants des cours MAN et LEA, conflit d'horaires obligeant, tant pour les étudiants que pour le chercheur.

Nous avons donc supervisé le travail des enseignantes et enseignants en ce qui concernait l'application des exigences relatives au genre de texte à produire, au travail de préparation à la rédaction, à la grille de correction et au travail de réécriture, afin que ne se profilent pas de différences majeures dans ces étapes de la recherche. Même si certains enseignants utilisaient une grille de correction personnalisée, celle-ci correspondait aux exigences des plans de cours en ce qui concernait la pondération exigée par notre département. Tous ont aussi appliqué les mêmes consignes relatives au temps dévolu aux activités d'évaluation. En fin de parcours, malgré la complexité et le nombre des étapes que notre recherche imposait aux enseignants des cours MAN et LEA, nous ne pouvons qu'exprimer notre satisfaction<sup>5</sup> quant à leur collaboration, peu importe les sessions ou les groupes visés.

---

<sup>5</sup> L'une des rares faiblesses que l'on ait pu déceler chez nos collaborateurs fut, parfois, de ne pas avoir toujours pris en note le nombre de minutes non utilisées par les étudiants, donnée que nous leur

## La première session

En première session, nous nous sommes organisé pour que les étudiants du GE bénéficient du maximum de cohésion et de cohérence que notre recherche pouvait offrir à cette étape. Nous avons convenu que le chercheur principal prendrait en charge des séances précises de cours dans les deux classes du groupe expérimental pour préparer les étudiants à la 1<sup>re</sup> rédaction, afin d'assurer que la présentation, les consignes et explications soient identiques dans chacune des classes du GE pour chaque étape du processus de la cueillette de données. Le chercheur est ainsi intervenu dans chaque classe dès la première semaine de cours pour présenter la recherche aux étudiants, puis est revenu leur présenter le genre de texte à rédiger – un compte rendu critique – et la grille de correction utilisée. De même, nous avons pris en charge l'enseignement relatif à la rédaction.

Le tableau suivant illustre le travail accompli avec les deux classes formant le GE à la 1<sup>re</sup> session et le temps consacré à ces étapes dans chaque classe de notre échantillon.

---

demandions de noter sur les copies au moment où les étudiants leur remettaient. Cela s'est produit plus souvent lors des réécritures, ce qui explique que nous n'avons pu tenir compte pour tous les étudiants de ce facteur. Par bonheur, cette donnée n'est pas la plus significative du portrait de l'engagement à l'écrit.

**Tableau 1.1** Interventions du chercheur dans chaque classe du GE à la 1<sup>re</sup> session

Présentation de la recherche, signature du contrat	0,5 h
Présentation du genre de texte, de la grille de correction	4 h
Travail préparatoire à la rédaction	4 h
Supervision de la 1 <sup>re</sup> rédaction	4 h
Préparation à la réécriture (consignes)	0,5 h
Supervision de la 1 <sup>re</sup> réécriture	2 h + 1 h <sup>6</sup>
Préparation à la réécriture (consignes)	0,5 h
Rétroaction sur le travail de la 1 <sup>re</sup> réécriture	0,5 h
Supervision de la 2 <sup>e</sup> rédaction	4 h
Supervision de la 2 <sup>e</sup> réécriture	2 h + 1 h <sup>7</sup>
Rétroaction sur le travail de réécriture	0,5 h
Rétroaction sur le travail de la 2 <sup>e</sup> réécriture	0,5 h
Passation du questionnaire fermé	0,5 h

À ces étapes d'intervention en classe se sont ajoutées les entrevues pour une douzaine de candidats (environ 45 minutes par candidat) et, il va de soi, le travail de correction par le chercheur des deux premières rédactions et des deux réécritures du GE, toujours pour assurer une uniformité maximale à cette étape de notre travail.

---

<sup>6</sup> Une troisième heure de réécriture était offerte aux étudiants au bureau du chercheur.

<sup>7</sup> Idem précédent.

## **Le genre de texte demandé : une question de mesure**

Mais la cohésion recherchée dans l'encadrement et la préparation devait aussi se manifester dans le genre de texte demandé aux étudiants. Il nous fallait, afin d'évaluer tous les étudiants des GE et GT, tant dans le cours MAN que LEA, cibler un genre de texte avec lequel enseignants et chercheurs se sentiraient à l'aise de travailler, le tout dans la conformité avec la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du Collège Mérici et la politique départementale.

Nous avons opté pour une séquence de rédaction identique dans les cours MAN et LEA : dans un cours comme dans l'autre, en dépit des différences prévues au plan de cours en ce qui concerne les points de langue à traiter, nous avons choisi de faire rédiger des comptes rendus critiques d'environ 550 mots. Ainsi, les étudiants de MAN de l'automne 2007 rédigeaient, à l'hiver 2008, le même genre de texte, qu'ils aient eu à reprendre MAN ou qu'ils soient passés en LEA en cette 2<sup>e</sup> session de notre recherche. Nous pouvions ainsi apprécier leur cheminement rédactionnel par rapport au même instrument de mesure, celui qui est historiquement l'apanage du cours LEA au Collège Mérici<sup>8</sup>. Nous avons ainsi profité de la souplesse que les devis génériques du cours MAN accordaient à l'institution et avons fait du compte rendu critique l'objet d'évaluation de référence de notre recherche dans les deux cours que chaque étudiant réputé faible entrant au Collège Mérici allait devoir suivre.

## **Le nombre de rédactions : un changement imprévu**

Il était prévu, dans notre demande de subvention, que nous fassions réécrire les étudiants du GE deux fois par session lors de la première année, soit quatre fois au total. Nous avons pu respecter cet engagement, mais avons dû altérer nos plans initiaux en ce qui concerne le nombre total de rédactions sur deux sessions. Si les étudiants ont bel et bien rédigé trois comptes rendus à la 1<sup>re</sup> session et fait deux réécritures, nous avons dû limiter le nombre de comptes rendus à deux à la 2<sup>e</sup> session, pour des raisons

---

<sup>8</sup> Ce cours comporte trois rédactions : la première consiste le plus souvent en un texte expressif, les deux autres, incluant l'épreuve finale, sont des comptes rendus.

de charge de travail pour les enseignants, qui cette fois assumaient la correction (même si le chercheur travaillait ensuite à harmoniser les corrections des enseignants sur photocopie). À la 1<sup>re</sup> session, le chercheur se réservait la correction des deux premières rédactions et des deux réécritures : seule la correction de la troisième rédaction revenait à l'enseignante de deux classes du GE. Pour la session d'hiver, toutefois, il est apparu que trois rédactions et deux réécritures constituaient une charge de travail beaucoup trop grande pour les enseignants qui héritaient des étudiants du GE disséminés dans des classes où se retrouvaient aussi des étudiants « hors recherche » : dans la plupart des groupes de LEA, par exemple, se trouvaient des étudiants doubleurs (donc, qui ne faisaient pas partie du GE à l'automne), certains qui arrivaient d'un autre collège, d'autres qui faisaient un retour aux études, etc. Il en allait de même pour le groupe de MAN, qui héritait aussi d'étudiants qui ne faisaient pas partie de la recherche.

Le tableau suivant nous indique sommairement le cheminement des étudiants du GE lors de la première année de la recherche.

**Tableau 1.2** État des troupes du GE à la 1<sup>re</sup> année

Automne 07 : 40 Tous en MAN (étudiants dans deux groupes, avec une enseignante)	Hiver 08 : 34 11 en MAN (étudiants dans un groupe, avec une enseignante) 23 en LEA (étudiants répartis dans quatre groupes, avec trois enseignants différents)
---------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pour des raisons évidentes de justice dans l'évaluation et de gestion de groupe, nous ne pouvions évaluer sur un nombre différent d'activités certains étudiants d'une classe au détriment des autres dans la même classe. Mais nous avons aussi découvert que nous ne pouvions raisonnablement imposer aux enseignants la charge supplémentaire de correction que notre désir de cohérence supposait. En effet, notre échantillon d'étudiants du GE, qui comptait 40 étudiants à l'automne, mais à 34 à l'hiver, imposait des réécritures à plus de 90 autres étudiants (externes à notre recherche) qui

faisaient partie de leurs classes. La charge de correction des enseignants s'en trouvait ainsi sérieusement gonflée : trois rédactions et deux réécritures pour plus de 120 étudiants, et non seulement 34.

Nous avons de ce fait décidé de limiter, avec l'accord des enseignants du département de français et de la Direction des études, le nombre de rédactions à deux à l'hiver, l'épreuve finale comprenant une rédaction et une réécriture, tant dans les cours MAN que LEA, il va de soi. Cette solution, qui rendait acceptable la surcharge de correction aux yeux de nos collaborateurs, ne sera toutefois pas, comme nous le verrons plus loin, sans conséquence pour l'interprétation des données comparatives des GE et GT.

### **Grille de correction : les attentes**

L'objet principal d'évaluation, le compte rendu critique, a été présenté par le chercheur dans une forme à peu de choses près identique à celle utilisée depuis plusieurs années dans le cours LEA, tant par lui-même que par ses collègues, qui l'ont pour la plupart adoptée au fil des ans. Depuis la préparation du compte rendu jusqu'au retour des textes corrigés, nous avons essentiellement repris la démarche du cours LEA pour notre recherche, convaincus de son efficacité, bien qu'elle ne soit pas exempte de défauts. En effet, même si elle est éprouvée depuis plusieurs années, notre approche du compte rendu critique peut toutefois paraître *scolaire*, au sens où la structure et le contenu imposés ne laissent que peu de place à l'originalité.

Hormis l'habituel trio « introduction-développement-conclusion », nous exigeons des éléments précis de structure et de contenu. La grille de correction (figure suivante) montre que nous attendons de l'étudiant qu'il rédige un développement en deux paragraphes, l'un pour le résumé et l'autre pour la critique, chacun d'environ 200 mots.

## 1<sup>er</sup> compte rendu Grille de correction

note : / 5

(pondération retenue pour les aspects de structure, de contenu et de formulation : ++ + +/- - --)

### Respect de la structure

#### - introduction

- sujet amené
- sujet posé
- sujet divisé

#### - développement

- résumé
- critique

#### - conclusion

- rappel
- recommandation

### Pertinence du contenu

#### - résumé du roman

- fidélité à l'œuvre
- équilibre
- valeurs des éléments retenus

#### - critique :

- originalité
- aspects explorés
- justification

### Qualité de la formulation

#### - cohérence textuelle

(marqueurs de relation / transitions, référents)

#### - clarté

#### - ton (objectivité)

#### - style

Compte tenu des critères précédents, on peut dire que ce texte est :

A+	Remarquable	95 ou +	C	Moyen	70
A	Excellent	90	D+	Passable	65
B+	Très bon	85	D	Faible	60
B	Bon	80	E	Insuffisant	55
C+	Correct	75	ou	Inacceptable	50 ou -

**Note texte :** / 100

### Erreurs de langue (principales erreurs)

#### 1 point la erreur :

##### O : orthographe lexicale

**G : orthographe grammaticale** (accords, temps de verbe, nombre du nom)

**M : morphologie** (forme fautive du mot, souvent la conjugaison et les homophones)

#### ½ point la erreur :

**S : syntaxe** (structure entre des mots, des groupes de mots ou des phrases)

##### P : ponctuation

**V : vocabulaire** (sens des mots, variété, précision, anglicismes, niveau de langue, combinaison boiteuse)

**erreurs :**

**Note :** / 100

**Figure 1.2** Grille de correction du compte rendu

Le résumé doit, sur le plan du contenu, présenter l'intrigue du début jusqu'à sa fin, de façon équilibrée. Cette exigence nous permet notamment de vérifier si la lecture du roman est complète et l'intrigue comprise. Le correcteur s'attend donc à retrouver dans ce paragraphe de 200 mots les éléments essentiels du roman. Il va de soi que nous considérons que cet exercice de synthèse inhérent au cours LEA est révélateur des capacités de l'étudiant à passer au cours 101.

Quant à la critique, nous imposons à l'étudiant qu'il traite trois aspects de l'œuvre : l'histoire, les personnages et l'écriture, chacun en environ 60 à 90 mots, pour un total d'environ 200 là aussi. Pour chacun de ces aspects, nous demandons que l'étudiant exprime son opinion et décrive, tout en fournissant une preuve pertinente et significative, l'effet que l'élément retenu a sur le lecteur. Précisons que les preuves demandées ne sont pas des extraits puisés intégralement dans les œuvres lues : au contraire, nous espérons que l'étudiant puisse s'abstraire de la tentation de citer pour considérer l'œuvre dans son ensemble et dans ses caractéristiques et articulations principales. Il faut noter que nous pratiquons la rédaction du compte rendu sans que l'étudiant ait droit, pendant les quatre heures en classe, de consulter l'œuvre en question, sans non plus qu'il ait droit à toute forme de notes personnelles autres que celle du cahier de rédaction, dont nous traiterons plus loin.

L'introduction du compte rendu n'échappe pas à nos exigences de structure et de contenu. Une fois passés les sujets amené et posé, le sujet divisé doit établir un lien logique entre l'avis global de l'étudiant sur l'œuvre lue et les éléments de la critique. Il ne s'agit pas pour le scripteur de dire « l'œuvre est bonne et je traiterai de l'histoire, des personnages et de l'écriture », mais de prendre position sur chacun des éléments de la critique, au moyen d'un adjectif, par exemple, et de lier ces éléments à l'opinion d'ensemble qu'il émet. Nous espérons ainsi que l'étudiant passe à une formulation du style suivant : « L'œuvre X est bonne en raison de son histoire palpitante, de ses personnages mystérieux, malgré son écriture complexe ». Pour sa part, la conclusion se veut classique : on s'attend des étudiants qu'ils rappellent les éléments principaux ayant mené à leur jugement global sur l'œuvre et qu'ils rédigent une ouverture pertinente.

Enfin, sur le plan de l'expression, un élément à retenir : nous avons exigé que le texte soit rédigé sans le *je*, sans référence à la 1<sup>re</sup> personne. Nous ne saurions passer sous silence le fait que cette obligation, de prime abord impopulaire auprès des étudiants inquiets à l'idée d'exprimer une opinion sans le recours au *je* et à ses variantes (*moi, mon avis, mes goûts, etc.*),

permet d'éviter de nombreuses répétitions ainsi que des détournements de sujet (parler de soi au lieu du livre).

## La pondération

Notre grille de correction met en œuvre l'application d'une note globale pour le texte en entier selon ses trois grands critères (structure, contenu et formulation), sans accorder une tranche de points (20, 30 ou 40 par exemple) à chacun des trois grands critères de notre grille. Une note d'appréciation d'ensemble du texte, sur 100, est donc accordée à l'étudiant avant que l'on retranche des points pour les erreurs de langue. Cette façon de faire, bien que contestée par certains, a le mérite de protéger le correcteur des textes bien écrits, bien structurés, mais qui ne traitent pas du sujet. Le spectre de la note zéro pour quiconque n'aurait pas lu son livre, par exemple, devient plus inquiétant que dans une grille à la pondération critériée ou la note pour le contenu serait limitée, par exemple, à 30 points.

En ce qui concerne la pondération, il importe de tenir compte du fait que les erreurs d'orthographe, qu'elles soient lexicales (O) ou grammaticales (G), valent un point, sans limite de points perdus<sup>9</sup> pour un texte noté sur 100, comme la politique départementale le stipule. Dans notre cas, nous avons choisi, pour des raisons de précision, de scinder la catégorie des erreurs grammaticales en deux, au profit des appellations *grammaire* (G) et *morphologie* (M). La sous-catégorie *grammaire* regroupe essentiellement les différentes erreurs d'accord, de temps de verbe liés à une contrainte grammaticale ainsi que du nombre du nom (singulier ou pluriel imposé par le sens) alors que la sous-catégorie *morphologie* regroupe principalement des erreurs dans la forme des verbes et des homophones (les deux cas les plus fréquents).

Autres éléments à considérer, encore en conformité avec la politique départementale en vigueur au moment de notre recherche : les erreurs relatives à la syntaxe (S), à la ponctuation (P) et au vocabulaire (V) valent un demi-point chacune, toujours sans limite de points perdus (sauf pour une erreur de vocabulaire répétée).

---

<sup>9</sup> En ce qui a trait aux erreurs d'orthographe lexicale répétées, le chercheur a établi à un maximum de trois points la pénalité pour ce genre d'erreur.

## L'enseignement du compte rendu critique : vers la rédaction

La présentation théorique du compte rendu (CR) s'est déroulée en plusieurs étapes, afin que la présentation de la matière, aussi interactive que possible, ne soit pas concentrée et qu'elle demeure digeste.

D'abord, nous avons présenté la grille de correction (voir p. 18) en commentant chacun des aspects et en expliquant la pondération. Par la suite, nous avons présenté notre document théorique sur le compte rendu (voir annexe 1). Une fois les consignes de rédactions bien établies (page 1 du document), nous avons décrit la structure attendue (que les étudiants avaient déjà vue sur la grille de correction) et insisté sur les compétences descriptives (le résumé) et critiques relatives au contenu. Nous nous sommes servi de la grille illustrant la structure d'un récit et d'exemples cinématographiques variés pour faire comprendre les principales notions de l'intrigue d'un récit. Enfin, nous avons exploré, à l'aide des mêmes références, les possibilités de la critique selon les trois éléments exigés. Il va de soi que si, pour les personnages et l'histoire, les exemples du 7<sup>e</sup> art étaient des sources précieuses, il n'en allait pas de même pour l'écriture, dont les exemples allaient être tirés des trois comptes rendus que nous fournissions dans notre document théorique.

Une fois les attentes établies au moyen de la grille d'évaluation et du document théorique, nous passons à une étape plus concrète pour les étudiants sur plan de l'écriture. Les étudiants savaient qu'ils devaient avoir terminé la lecture de leur première œuvre (*Les choses de la vie*, de Paul Guimard) et qu'une activité formative de rédaction nous prendrait les deux cours précédant la rédaction. Cette activité, éprouvée depuis plusieurs années par le chercheur dans le cours LEA, était basée sur le brouillon du 1<sup>er</sup> compte rendu (2<sup>e</sup> document fourni en annexe). La première page reprenant les consignes déjà vues, nous nous sommes tous concentrés sur le questionnaire de la page 2.

En toute honnêteté, les étudiants devaient, individuellement, répondre le mieux possible à chacune des neuf questions. Nous avons abordé les questions une par une, et le chercheur imposait un temps limité pour répondre. Parfois, le chercheur guidait un peu plus la classe lorsqu'il s'agissait des questions d'écriture, par exemple. D'autres fois, certaines mises en commun étaient nécessaires, mais elles demeuraient dosées, de façon à ne pas trop influencer l'étudiant dans son choix d'informations à inclure dans le résumé ou dans l'orientation de sa critique, pour laquelle le chercheur n'imposait aucune tendance, sinon que pour rappeler

aux étudiants les trois éléments (histoire, personnages et écriture) qu'ils auraient à aborder. Mais l'essentiel de la page 2 visait à permettre à l'étudiant de « mettre en marche » la réflexion du contenu qu'il pouvait déployer dans son texte.

La page 2 faite, c'est directement au résumé du roman que le chercheur a dirigé les étudiants, leur imposant à brûle-pourpoint la rédaction d'un résumé qui tienne compte des exigences préalablement dictées. Ils devaient, en moins de 30 minutes, avoir rédigé un résumé de 200 mots. Bien qu'incomplet pour la plupart d'entre eux, ce résumé allait servir de base pour la rédaction de la semaine suivante (ainsi que d'électrochoc) pour ce mandat dont ils ne soupçonnaient pas la complexité. Au terme de cet exercice, le chercheur reprenait les cahiers brouillons et il allait les redonner aux étudiants au cours suivant.

Au deuxième cours de préparation au compte rendu, c'est la critique qui était l'objet principal de la première heure. Là aussi, le chercheur dirigeait les efforts d'écriture en imposant un temps de production pour chacun des aspects, le tout ponctué, après chaque section, de questions (plutôt que d'affirmations) aux rédacteurs, afin qu'ils réfléchissent aux éléments qui appuyaient leur point de vue. Au terme de la critique, c'est la question de l'introduction qui nous occupait. Si le sujet amené et le sujet posé semblaient faciles, l'exigence de mettre en lien les éléments de la critique avec l'avis personnel global a été plus difficile. Une quinzaine de minutes ont été consacrées à la rédaction de l'introduction, puis une dizaine pour la conclusion. Encore une fois, les cahiers brouillons ont été ramassés par l'enseignant.

La semaine suivante, quatre heures de rédaction étaient à la disposition des étudiants, avec leurs ouvrages de référence. Le chercheur, qui supervisait la rédaction, remettait le cahier brouillon amorcé la semaine précédente et fournissait tout le papier nécessaire à la suite des choses : aucun étudiant n'était autorisé à utiliser quelque plan de rédaction autre que celui qui était fourni. Armé de son cahier brouillon, chacun d'entre eux pouvait se concentrer sur le contenu de son texte, le plan de rédaction faisant partie dudit cahier.

Nous sommes conscient qu'ainsi encadré, l'étudiant ne pouvait raisonnablement manquer d'inclure les éléments structurels exigés. En raison du degré de difficulté implicite au compte rendu critique dans le cours MAN, dans lequel les rédactions sont souvent plus courtes en nombre de mots et dont la pondération pour les erreurs est souvent plus douce que dans notre collège, nous estimions que cette façon de faire, malgré son côté scolaire, nous permettait de mieux cibler et mesurer des éléments précis, ce qu'une grille et un encadrement plus ouverts

auraient rendu plus complexe. De même, une plus grande liberté initiale aurait assurément compliqué une analyse qui, par définition, comportait déjà sa part de zones grises ou problématiques.

### **La grille d'analyse des rédactions**

Pour colliger les résultats des étudiants dans chacune de leurs rédactions, nous avons conçu une grille qui nous permettait d'apprécier, par le simple examen des chiffres, leur performance selon les critères qui leur avaient été présentés. Cette grille, présentée à la page suivante, constitue un exemple dont les données sont purement fictives.

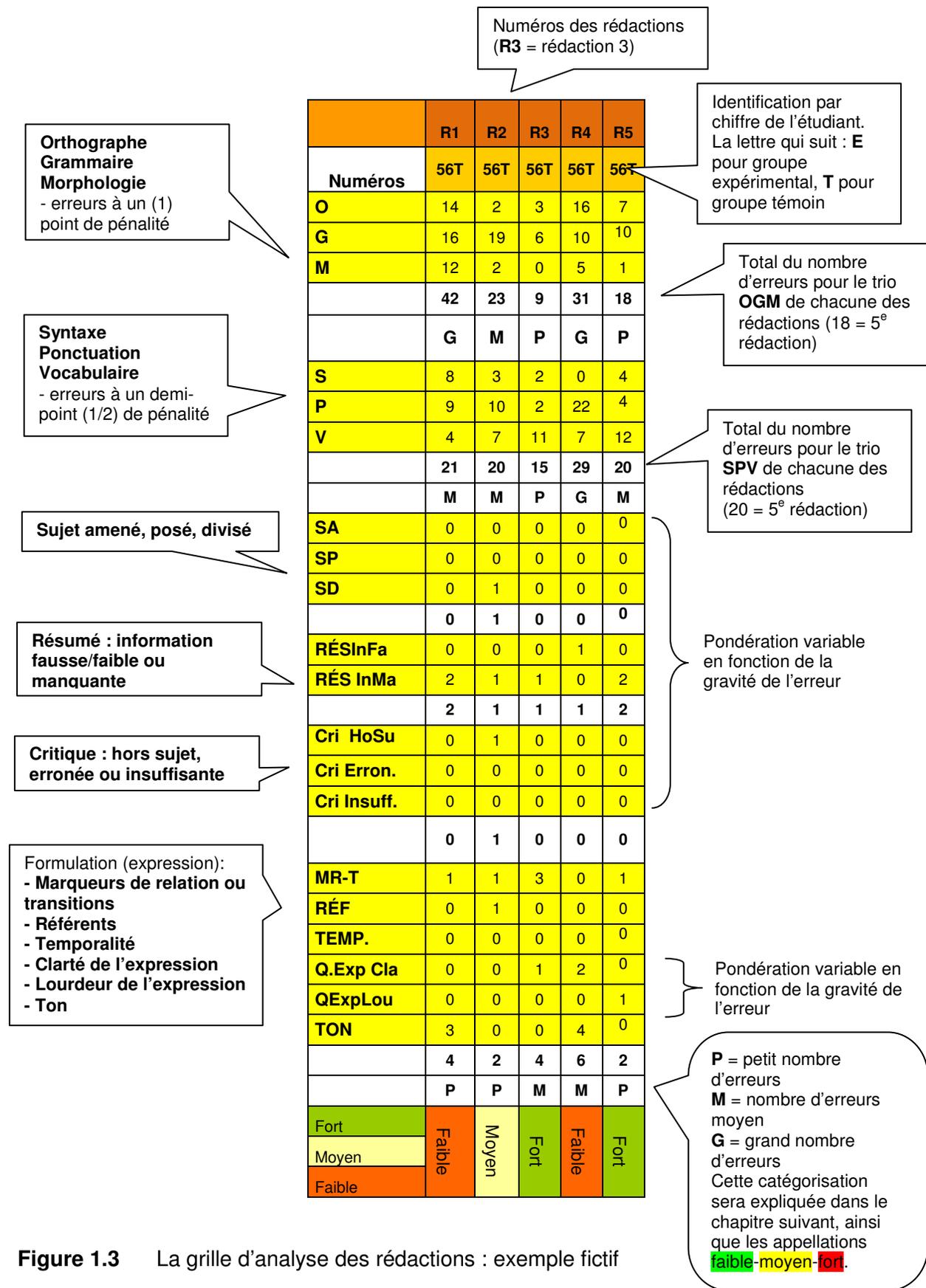


Figure 1.3 La grille d'analyse des rédactions : exemple fictif

## La réécriture

Au cours précédant la réécriture, les étudiants ont été avertis du déroulement de cette activité d'évaluation pour laquelle nous accordions autant de points que la rédaction (cinq). Nous avons choisi cette pondération pour la réécriture afin que l'étudiant ne sente pas qu'elle avait une importance moindre que la rédaction. Nous réservions deux heures en classe et une heure supplémentaire était à la disposition des étudiants pour cette étape du travail.

Les consignes qui inauguraient le cahier de réécriture ont été présentées oralement par le chercheur, qui les a aussi montrées à l'écran, de même que la grille de correction de la rédaction. Les étudiants savaient donc qu'au cours suivant, ils recevraient leur rédaction corrigée et qu'ils devraient procéder à l'amélioration de leur texte en fonction du code de correction et des commentaires faits par le correcteur (le chercheur).

Votre tâche : RÉÉCRIRE LE TEXTE EN ENTIER en apportant le plus de bonnes corrections possible (sans ajouter d'erreurs), tant sur le plan du discours (structure, contenu et formulation) que sur le plan linguistique (O, G, M, S, P et V).

Cette tâche exige de vous de la RÉFLEXION pour saisir les erreurs et trouver la solution. Et la réflexion demande du TEMPS et des EFFORTS, particulièrement quand il s'agit de reformulation de phrases. Pourrez-vous tout corriger? Peut-être que non. Mais vos efforts doivent être orientés sur le fait que la copie que vous remettrez sera meilleure que la précédente.

Critère d'évaluation : la note sur 5 est attribuée en fonction de la qualité des solutions apportées aux corrections et modifications demandées. Cette note, globale, tient compte du nombre d'améliorations faites et de leur degré de difficulté.

5 : travail parfait

4,5 : excellent travail

4 : très bon travail

3,5 : bon travail

3 : travail correct

2,5 : travail insuffisant

2 : travail nettement insuffisant

0 : travail non fait ou bâclé

**Figure 1.4** Consignes de réécriture

Au moment de la réécriture, le chercheur a montré de nouveau à l'écran la grille de correction des rédactions, a accordé quelques minutes aux étudiants pour qu'ils prennent connaissance de leur résultat et qu'ils lisent les remarques de l'enseignant (15 minutes). Puis, nous avons relu les consignes de réécriture (figure 1.4) que nous avons présentées sans commentaire supplémentaire.

Pour la réécriture, les étudiants avaient encore droit à leurs ouvrages de référence et, exceptionnellement, au roman à l'étude, question qu'ils puissent corriger, le cas échéant, certaines informations que seule l'œuvre à l'étude pouvait leur permettre d'ajouter.

À cette étape, avec tout l'encadrement dont avaient bénéficié les étudiants, il importait pour nous de voir ce que les étudiants allaient faire, laissés à eux-mêmes devant les codes de correction et les commentaires de l'enseignant. C'est avec réserve que le superviseur de l'activité de réécriture a répondu aux rares questions qui lui ont été adressées, la plupart des étudiants ayant bien saisi le sens de cet exercice.

Il ne restait qu'à établir, pour les réécritures, un code de correction qui, au-delà du pointage accordé à cette activité d'évaluation, nous permettrait de confirmer la réussite ou l'échec dans le traitement des erreurs signalées et des commentaires faits par le correcteur.

Pour chaque erreur signalée dans la rédaction, nous avons, à la réécriture, utilisé des signes pour sanctionner la réussite du traitement fait par l'étudiant de chaque erreur, peu importe son type ou son nombre d'occurrences. Ces sigles ont été présentés aux étudiants avant la réécriture. Malgré la liberté que nous leur avons accordée dans les conditions de réécriture, nous avons encouragé les étudiants, rappelons-le, à traiter le plus d'erreurs possible dans le temps qui leur était imparti. Même si la note sur 5 accordée au cours pour la réécriture était arrondie au demi-point, il fallait considérer que l'interprétation mathématique qui se dégageait derrière chaque mention d'erreur simple (orthographe lexicale, par exemple) était la suivante :

- ✓ : bonne correction : gain de un (1) point;
- O : mauvaise correction : zéro (0) point;
- X : ajout d'erreur : perte de un (1) point;
- ∅ : aucune correction : perte de un (1) point.

**Figure 1.5** Pondération du traitement des erreurs dans les réécritures

En classe, lors de la présentation de cette pondération, les étudiants ont semblé bien saisir l'esprit de la pondération tout arbitraire à laquelle nous les soumettions. Ils disaient comprendre qu'ils avaient intérêt à ne pas ajouter d'erreur, ni à ne pas traiter celles qui étaient

signalées : toute correction, même erronée, valait mieux que l'ajout d'une erreur ou l'absence de correction, le non-traitement.

Il va de soi que la pondération était ajustée pour les cas d'erreurs plus complexes (reformulation d'une phrase, d'un paragraphe entier, par exemple). Nous nous attendions à accorder deux ou trois points pour certaines erreurs, peut-être plus, selon leur gravité, qui pouvaient même forcer l'étudiant à reprendre de larges pans de texte. En effet, nous savions, par notre expérience du cours LEA, que certains étudiants omettent le résumé du roman dans leur compte rendu, d'autres décrivent le roman au lieu de le critiquer dans la partie critique... Nous étions donc prêts à devoir accorder beaucoup plus de points pour la correction d'erreurs d'importance.

Ainsi outillés, nous pouvions recevoir les productions des étudiants et nous apprêter à mesurer des aspects que nous espérions significatifs, tant dans leur rédaction que dans leur réécriture. Nous avons tout de même choisi de nous armer de deux outils d'appoint plus personnalisés qui, nous l'espérions, allaient enrichir notre analyse.

### **Les questionnaires fermés**

Afin de nourrir notre analyse au-delà des statistiques que les rédactions et les réécritures peuvent fournir, nous avons prévu faire passer deux questionnaires<sup>10</sup> au GE, l'un à la première session, l'autre à la deuxième, chaque fois juste avant l'épreuve finale. De la même façon, les étudiants du GT ont aussi eu à remplir des questionnaires à peu près identiques aux mêmes moments de leur cheminement, à la différence qu'aucune question relative aux réécritures ne faisait partie de leurs questionnaires, dans lesquels nous avons choisi majoritairement le type de questions fermées : trois questions ouvertes terminaient le questionnaire d'une vingtaine de questions.

Sans vouloir verser dans la théorie et les considérations – abstraites pour l'étudiant –, sur les vertus de l'écriture et de la réécriture, nous avons choisi de poser des questions très concrètes aux étudiants sur leurs habitudes de rédaction, de correction (utilisation des ouvrages de référence, par exemple). Certaines questions étaient axées sur la compréhension des codes et consignes du correcteur, d'autres leur demandaient de nous faire part de la perception qu'ils

---

<sup>10</sup> Voir les deux exemples de questionnaire, un pour GE, un pour GT, en annexe 3.

avaient de leur progrès selon le type d'erreurs dans les rédactions. Les deux seules questions ouvertes, à part l'inévitable « Commentaires et suggestions », concernaient la réécriture pour le GE : nous leur demandions de s'exprimer en quelques lignes sur la réécriture : « Pour moi, l'activité de réécriture dans ce cours est... » et « Pour moi, réécrire un texte, c'est... ».

Les étudiants savaient que leurs réponses faisaient partie de la récolte de données de notre recherche et qu'elles n'influenceraient en aucun cas leur note. Pour notre part, ces questionnaires allaient permettre de compléter des observations tirées des rédactions et des réécritures, et nous croisons, dans les cas analysés dans le chapitre final du présent rapport, certaines des données obtenues à celles tirées en entrevue.

## **Les entrevues**

Nos classes du GE avaient été averties, dès nos premières visites pour expliquer notre recherche, de notre choix de procéder à des entrevues enregistrées qui seraient retranscrites, une à l'automne, une à l'hiver, chaque fois avec les mêmes personnes. Avec enthousiasme, tous les étudiants approchés ont accepté notre proposition. Nous avons prévu rencontrer une dizaine d'étudiants deux fois : une fois en 1<sup>re</sup> session, une fois en 2<sup>e</sup>. Sans qu'ils le sachent, leur sélection était basée sur leur classement en faibles, moyens, forts : nous visions un nombre à peu près égal de représentants de chaque catégorie. Par prudence, nous avons fait plus d'entrevues que prévu à la 1<sup>re</sup> session : dans les 12 faites, la première de toutes a servi de pilote et a été sacrifiée, maladresses du chercheur et problèmes techniques obligent, pour nous permettre de corriger le tir dans les entrevues suivantes.

Pour chaque entrevue, il importait pour nous que les étudiants soient tous rendus au même point dans leur session et que les entrevues soient terminées avant la rédaction finale : c'est la 2<sup>e</sup> rédaction (R2) et sa réécriture qui ont servi de texte de base pour les entrevues de la 1<sup>re</sup> session; en 2<sup>e</sup> session, la 1<sup>re</sup> rédaction (officiellement : la R4) et sa réécriture s'imposaient, puisqu'elles étaient les seules productions avant la rédaction finale.

Nous voulions que les étudiants nous expliquent en toute honnêteté certains choix, une dizaine au total, qu'ils avaient faits en réécriture par rapport à leur rédaction. Avec en mains les photocopies de la rédaction corrigée et de la réécriture vierge, nous ciblions des erreurs en tous genres : des cas faciles à résoudre à d'autres, plus complexes. Sans que l'étudiant ne sache si

sa correction en réécriture était correcte, nous lui demandions ce qu'il se rappelait avoir tenu comme raisonnement pour le mener au changement fait, s'il avait utilisé un ouvrage de référence, etc. Nous n'hésitions pas à vérifier sa compréhension des phénomènes linguistiques ou textuels impliqués dans ses choix s'il montrait quelque signe d'hésitation : la classe grammaticale de tel mot, le sens du commentaire du correcteur, etc.

En 2<sup>e</sup> session, nous avons revu tous les étudiants passés en entrevue qui étaient encore inscrits au Collège, sauf un (1) qui s'est désisté de la recherche (curieusement, après que nous l'ayons attrapé à tricher dans une rédaction). Mais cinq (5) de ceux qui avaient passé la première entrevue n'ont pu faire la 2<sup>e</sup> entrevue (un abandon du Collège et un désistement), ce qui fait que nous nous sommes retrouvés avec seulement sept (7) étudiants pour la deuxième ronde des entrevues à l'hiver. Détail amusant toutefois : influencée par une collègue, une étudiante n'ayant pas fait la 1<sup>re</sup> entrevue nous a abordé pour faire la seconde, même avertie que nous ne pourrions tenir compte des résultats obtenus dans notre recherche. Elle a plus tard, dans le questionnaire, avoué avoir adoré cette expérience qui lui aurait apporté beaucoup. Une autre, ayant obtenu un emploi avant la rédaction finale, a quand même tenu à venir passer sa seconde entrevue. Toutefois, l'enthousiasme de cette étudiante, de même que celui des autres ayant participé aux deux entrevues, ne semble pas les avoir avantagés dans leurs rédactions par rapport à leurs collègues non rencontrés, comme nous le montrerons un peu plus tard.

Quoi qu'il en soit, c'est plus sur le plan qualitatif que les entrevues nous seront utiles, pour préciser des comportements précis devant des types d'erreurs bien ciblés, ce qui nous permettra de mieux analyser le portrait individuel que nous dresserons de certains d'entre eux au dernier chapitre de notre rapport de recherche.



**Deuxième partie**

**Résultats**



## Chapitre 2

### Les groupes : regard statistique global

Ce chapitre présente les statistiques globales sur la composition des groupes de notre recherche. Il compare les groupes expérimental (GE) et témoin (GT) selon leur composition initiale et finale à leur 1<sup>re</sup> année respective sous notre loupe. Nous y dressons leur portrait en fonction d'une catégorisation initiale effectuée sur le GE. Nous expliquons les facteurs ayant mené à l'établissement d'un étalon de mesure qui allait diriger toute notre lecture des statistiques, particulièrement en fonction de la déperdition que nous avons constatée dans les groupes.

## Déperdition attendue et réelle : le groupe expérimental

Au moment de faire notre demande de subvention, il nous apparaissait raisonnable, sur la cinquantaine d'étudiants qui bon an mal étaient dirigés vers le cours MAN, de pouvoir compter sur une quarantaine de participants du GE au début de notre recherche. À la quatrième session, nous pouvions penser qu'il nous en resterait entre 20 et 25. Sur ce plan, nous n'avons pas été déçus. 44 étudiants ont signé le formulaire de consentement. De ce nombre, deux étudiants ont abandonné le cours avant la 1<sup>re</sup> rédaction, et nous en avons délibérément exclu deux autres pour qui le français n'était pas la langue première, ni seconde d'ailleurs : leurs données auraient faussé les résultats. Le chiffre de 40 étudiants nous permettait tout de même de compter sur une base tout à fait valable aux fins de notre recherche.

Comme en fait foi le tableau suivant, en fin de 2<sup>e</sup> session, c'est sur 32 étudiants que nous pouvions compter<sup>11</sup> en GE, alors qu'à la 4<sup>e</sup> session, 23 étudiants du GE participant à la recherche ont complété leur cours de français, ce qui correspondait à nos attentes sur le plan de la participation. À titre informatif, le tableau suivant indique aussi dans quel cours de la séquence MAN-LEA-101-102-103 étaient rendus les étudiants. Nous retiendrons de ces données témoignant de la progression dans la séquence de cours, pour lesquelles les interprétations peuvent être hasardeuses en raison de facteurs externes<sup>12</sup> à long terme, qu'une part importante du groupe initial reprenait le cours MAN à la 2<sup>e</sup> session : 11 étudiants sur 40 (27,5 %), ce qui laisse présupposer un groupe relativement faible.

**Tableau 2.1** GE : nombre de participants à la recherche et répartition dans les cours au début de chaque session

Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
<b>40 étudiants</b>	<b>34 étudiants</b>	<b>31 étudiants</b>	<b>23 étudiants</b>
40 en MAN	11 en MAN 23 en LEA	0 en MAN 13 en LEA 18 en 101	0 en MAN 2 en LEA 10 en 101 11 en 102
	 32 ont fini la session		

<sup>11</sup> Ce tableau reprend en partie des données fournies dans la figure 1.2 en page 20.

<sup>12</sup> Nous n'entendons pas nous livrer à des études statistiques sur ces données, puisque certains étudiants ont interrompu leur cheminement, puis sont revenus, certains ont suivi des cours d'été, etc.

Ainsi, ces statistiques indiquaient que nos prévisions étaient justes. Il n'allait toutefois pas en aller ainsi pour le groupe témoin.

### Déperdition attendue et réelle : le groupe témoin

Au départ, plusieurs étudiants du groupe témoin nous avaient manifesté leur confiance en signant le formulaire de participation à la recherche (42 participants sur 50 étudiants). Mais, passé ce début prometteur, des éléments indépendants de notre volonté allaient vite nous inquiéter. En effet, dès la 2<sup>e</sup> session, sur les 35 participants ayant commencé la session, 11 étudiants n'allaient pas nous remettre de rédaction finale, pourtant essentielle dans notre étude, qui, rappelons-le, compare essentiellement les rédactions de la première année des deux groupes : la différence entre la rédaction initiale et la finale est capitale pour nous. Or, nous avons constaté que plusieurs<sup>13</sup> étudiants, en plus des quelques abandons prévisibles, se sont prévalus, en cours de 2<sup>e</sup> session, de mesures spéciales qui nous ont obligé à ne pas tenir compte de leur rédaction finale, puisqu'elle avait été rédigée à l'ordinateur. Ce phénomène explique que le nombre d'étudiants qui ont amorcé la 3<sup>e</sup> session est supérieur au nombre de ceux dont la rédaction était valide pour notre recherche en fin de 2<sup>e</sup> session. Nous verrons un peu plus loin les conséquences de cette désertion insoupçonnée par le chercheur.

**Tableau 2.2** GT : nombre de participants à la recherche et répartition dans les cours au début de chaque session

<u>Session 1</u>	<u>Session 2</u>	<u>Session 3</u>	<u>Session 4</u>
<b>42 étudiants</b>	<b>35 étudiants</b>	<b>29 étudiants</b>	<b>25 étudiants</b>
42 en MAN	5 en MAN 30 en LEA	1 en MAN 4 en LEA 22 en 101 2 en 102	0 en MAN 3 en LEA 9 en 101 11 en 102 2 en 103
	 24 ont fini la session		

<sup>13</sup> Nous n'avons pu obtenir, pour des raisons de confidentialité, le nombre officiel d'étudiants ayant profité des dites mesures : certains sont venus nous l'annoncer au fil de la session, parfois leur enseignant. Mais ce chiffre, copie de rédactions rédigées sur traitement de texte à l'appui, atteint facilement sept.

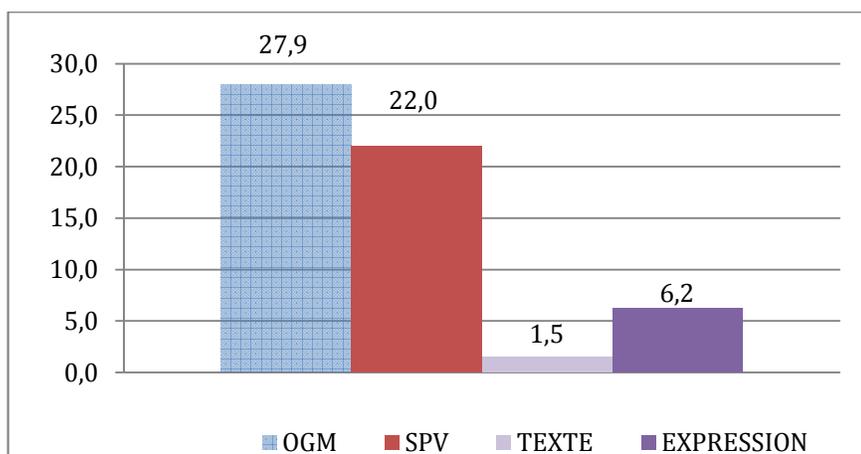
Quoi qu'il en soit, au premier coup d'œil, force est de constater que le GT affiche une performance supérieure au GE en terme de réussite de cours : seulement 5 étudiants ont dû reprendre le cours MAN (au lieu de 11 en GE), et 30 se sont retrouvés en LEA (au lieu de 23). Ce groupe, d'emblée, apparaît plus fort.

Mais pour bien mesurer les performances des deux groupes et procéder à une comparaison valable, il fallait établir au départ un étalon de mesure qui nous permette de bien catégoriser les étudiants en fonction de leur performance initiale.

### Catégorisation des étudiants

Dès la première rédaction faite par le GE à la 1<sup>re</sup> session, nous sont apparus, à l'examen des résultats de l'ensemble du groupe sur notre grille, des écarts significatifs sur le plan des statistiques, écarts dont les rédactions subséquentes ont vite confirmé la signification. Le tableau de la première rédaction nous indique, en nombre d'erreurs, la performance moyenne du groupe pour les quatre grands aspects de notre grille.

**Tableau 2.3** Première rédaction du GE : nombre d'erreurs moyen



Sans surprise, les erreurs relatives au TEXTE (contenu et structure) se sont révélées si peu nombreuses en comparaison avec les erreurs de langue que nous avons vite conclu que le traitement de leur évolution, en termes quantitatifs, ne pourrait être porteur de sens. En effet, peu de copies comportaient d'erreur dans l'un ou l'autre des différents aspects de l'introduction, du résumé et de la critique; le cas échéant, ce nombre dépassait rarement le chiffre un (1). La moyenne de 1,5 erreur pour cet aspect subdivisé en huit sous-aspects parle d'elle-même. Sans

doute que l'encadrement et la préparation dont ont profité les étudiants, ajoutés au fait que le plan exigé était fourni lors des périodes de rédaction, ont limité le nombre d'erreurs dans ces éléments, tant dans la première rédaction que dans les productions subséquentes.

Un peu de la même manière, nous avons exclu de notre analyse quantitative les aspects relatifs à l'EXPRESSION ou la formulation (marqueurs, référents, temporalité, etc.). Même si les occurrences étaient plus importantes dans ces aspects que dans ceux relatifs au contenu et à la structure, le traitement statistique de leur évolution sur cinq rédactions paraissait rapidement futile<sup>14</sup>, tant les écarts étaient généralement trompeurs. En effet, que conclure de la performance d'un étudiant qui, en première rédaction, a fait trois (3) erreurs au total des six aspects de cette catégorie, mais qui en a quatre (4) à la dernière rédaction : a-t-il vraiment régressé de 33 %? De même, nous nous sommes aperçu que l'aspect TON était dans la pratique l'occasion d'améliorations spectaculaires : l'étudiant qui aurait oublié la consigne de ne pas utiliser le *je* dans la première rédaction et qui aurait répété ce mot à 12 reprises pour ensuite ne plus jamais l'utiliser s'est-il amélioré de la même manière que celui qui a retranché 12 erreurs de grammaire à sa rédaction subséquente?

Aussi avons-nous pris le parti de considérer les erreurs de la catégorie EXPRESSION de façon qualitative, certaines d'entre elles paraissant plus significatives que d'autres : les marqueurs de relation et les référents, notamment, ont plus servi à illustrer, lors des entrevues avec les étudiants, les capacités de réflexion des uns et les limites des autres. Mais nous avons tout de même pris le parti de tenir les statistiques des éléments de cette catégorie relevant plus de phénomènes macrostructurels que ceux de LANGUE (surtout OGM). L'exercice de catégoriser les performances des étudiants du GE allait nous donner l'occasion de confirmer que ces erreurs étaient négligeables sur le plan statistique.

D'un autre côté, les chiffres obtenus en LANGUE nous obligeaient à distinguer, pour notre analyse, les trios OGM et SPV, notamment en raison de leurs différences de pondération, mais aussi en raison du fait que, par nature, les éléments en SPV exigent de l'étudiant une compréhension plus complexe, plus phrastique que l'orthographe, par exemple, ne le fait.

---

<sup>14</sup> Notre expert en mathématiques et en statistiques, M. Jonathan Ruel, a analysé nos résultats et en a conclu que, pour les aspects de l'expression (marqueurs, référents, etc.), « la faible quantité d'erreurs associées à cette catégorie ainsi que les écarts-types qui en découlent ne permettent pas d'obtenir des résultats statistiquement significatifs. »

Au-delà de ce que montrait la moyenne des erreurs du GE dans les catégories OGM, SPV et EXPRESSION, il nous fallait creuser ces chiffres, nous intéresser aux performances individuelles des étudiants. D'emblée s'est imposé le très grand écart qui séparait le plus faible des étudiants du plus fort. De 26 erreurs signalées pour le plus fort des étudiants pour l'ensemble de son texte (toutes catégories considérées), nous passons à 122 erreurs pour le plus faible. Un tel écart ne nous permettait pas de subdiviser le GE en deux catégories. Nous avons rapidement opté, pour qualifier le nombre d'erreurs, pour le canonique trio de *petit*, *moyen* et *grand*, avec les inévitables étiquettes respectives d'étudiants *forts*, *moyens*, *faibles*. Partant de la médiane pour les trois catégories retenues, nous avons établi le nombre d'erreurs qui permettait de répartir le nombre d'étudiants en trois sous-groupes relativement égaux à partir de notre échantillon de 40 étudiants pour pouvoir apprécier leur évolution.

R1	Petit (P)	Moyen (M)	Grand (G)
OGM	0-19	20-29	30 +
SPV	0-18	19-26	27+
Expression	0-3	4-7	8+

**Figure 2.1** Nombre d'erreurs en R1 attribué à chaque catégorie

Cet exercice nous a une fois de plus convaincu de la difficulté à traiter sur le plan statistique la catégorie EXPRESSION, tant l'écart avec les deux catégories précédentes était grand. C'est donc avec les critères de langue que nous avons établi notre typologie des étudiants. Nous avons ainsi considéré comme *faible* tout étudiant qui avait montré un *grand* nombre d'erreurs en OGM ou en SPV, voire les deux, sans jamais en avoir fait *peu*. La catégorie *moyen* était réservée à quiconque avait fait un nombre moyen d'erreurs dans les deux critères (MM) ou affiché des performances extrêmes (PG ou GP). Quant à la catégorie *fort*, elle était réservée à tout étudiant ayant fait peu d'erreurs dans l'un ou l'autre des critères tout en n'ayant jamais atteint un nombre élevé d'erreurs.

<b>Faible</b>	GG	GM	MG
<b>Moyen</b>	MM	PG	GP
<b>Fort</b>	PP	PM	MP

La première lettre renvoie au critère **OGM**, la deuxième à **SPV**. Ainsi, **GP** veut dire le l'étudiant a fait un *grand* nombre d'erreurs en OGM et un *petit* nombre d'erreurs en SPV.

**Figure 2.2** Catégorisation initiale des étudiants à partir du GE

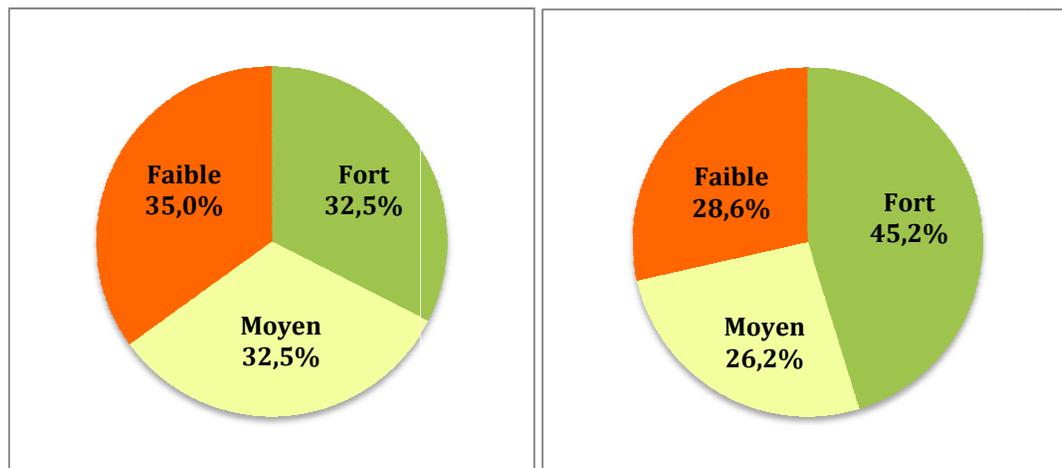
Par cette catégorisation du GE, nous posons ainsi les jalons à partir desquels serait évaluée la performance des étudiants du GE au fil de leur première année, mais elle servirait aussi de base pour catégoriser les étudiants du GT, qui amorceraient leur parcours l'année suivante.

C'est ainsi que nous pouvons comparer, avec les critères établis, les deux groupes à la rédaction initiale. Un bref regard sur la composition des groupes montre que la progression dans le cheminement scolaire que nous observions plus tôt n'était pas le fruit du hasard : le groupe témoin est plus fort, dès sa première rédaction, que le groupe expérimental.

**Tableau 2.4** Catégorisation arbitraire en trois tiers égaux à partir de la R1 dans le GE

Expérimental	Nombre d'étudiants
Fort	13
Moyen	13
Faible	14

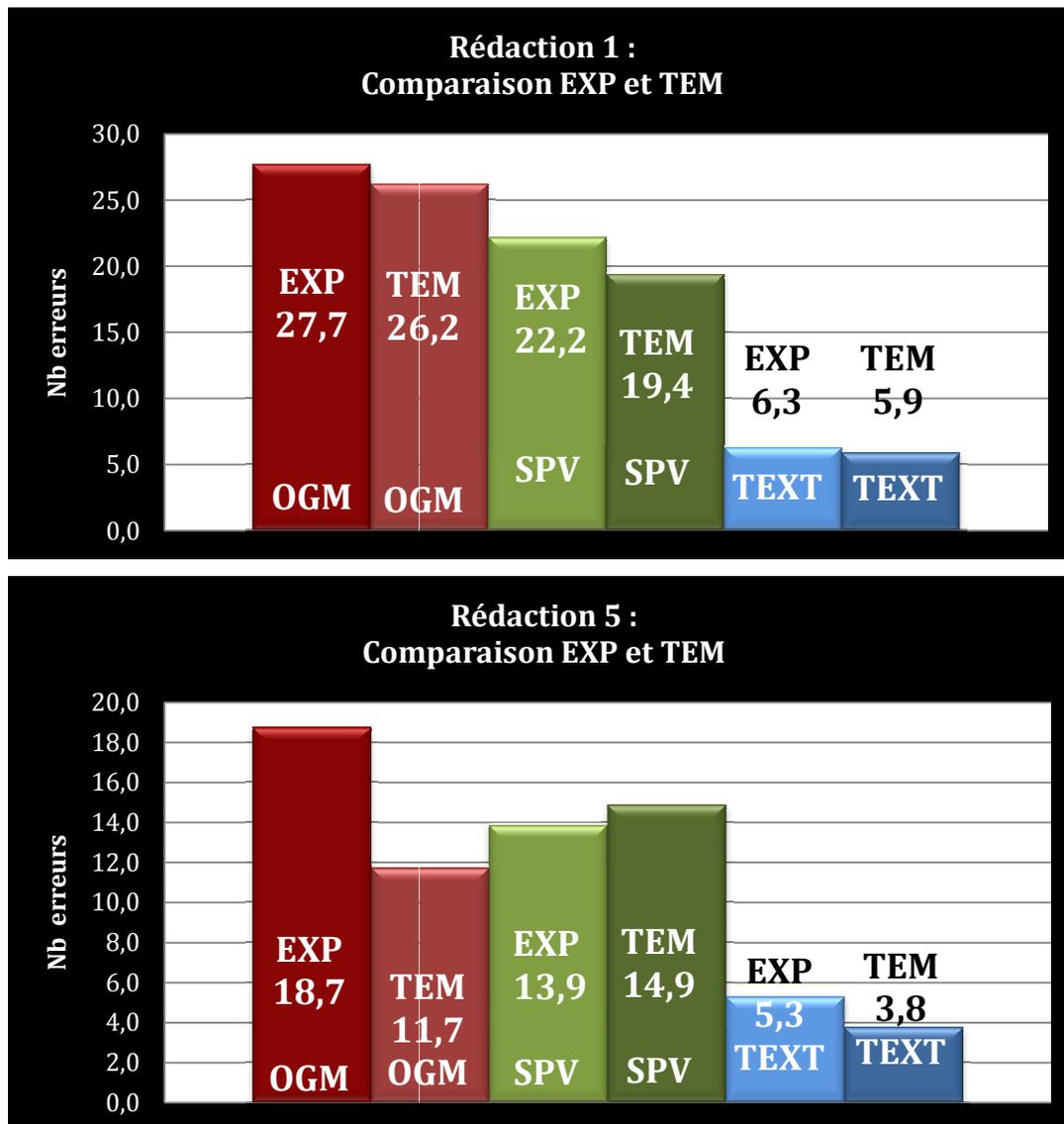
Témoin	Nombre d'étudiants
Fort	19
Moyen	11
Faible	12



Ces résultats initiaux nous indiquent dès lors que l'analyse des performances obtenues lors des rédactions et des réécritures, qui seront toutes passées sous la main du chercheur, devra se faire sous des angles qui mettent en évidence des aspects plus poussés que ce que les plus récents tableaux nous ont montré. Pour ce faire, nous ventilons ces résultats globaux en le tableau 2.5,<sup>15</sup> qui détaille les performances moyennes des groupes selon les critères reconnus préalablement comme étant discriminatoires.

<sup>15</sup> Nous référerons fréquemment à l'important tableau 2.5.

**Tableau 2.5** GE et GT : résultats R1 (1<sup>re</sup> session) et R5 (2<sup>e</sup> session)



Les résultats initiaux laissent songeur au terme d'une année entière de récolte de données pour chacun des groupes. Même si les résultats des étudiants du GT étaient légèrement meilleurs que ceux des étudiants du GE en 1<sup>re</sup> rédaction (56,1 erreurs pour GE mais 55,2 pour GT), ils devenaient, en 5<sup>e</sup> rédaction, soit au terme de l'exercice comparatif, nettement meilleurs (40,2 pour GE mais 29,8 pour GT). Dans le seul aspect OGM, le GT a commis en moyenne huit (8) erreurs de moins que le GE. Et dans les autres critères (SPV et Expression), le GT affiche des chiffres moindres que ceux du GE, même s'ils ne sont pas aussi spectaculaires que celui du critère OGM. Or, est-il besoin de le rappeler, les étudiants du GT

n'ont pas réécrit une seule fois : voilà de quoi laisse croire que la réécriture a nui aux étudiants du GE, qu'elle est en quelque sorte non seulement improductive, mais aussi pénalisante.

Toutefois, un examen plus approfondi de la déperdition de chacune des cohortes, entre la rédaction 1 et la rédaction 5 (fin de la 2<sup>e</sup> session), nous permet de mieux comprendre des chiffres qui laissent pour le moment penser que la réécriture est un exercice contreproductif.

### **Le déséquilibre de la déperdition**

Nous signalons plus tôt l'inquiétante désertion d'étudiants du GT de notre recherche malgré eux, c'est-à-dire non parce qu'ils avaient manifesté le désir de ne plus faire partie de notre recherche, mais parce plusieurs d'entre eux bénéficiaient, pour les rédactions, de mesures spéciales qui invalidaient leurs copies pour notre recherche. Ces cas s'ajoutaient aux cas dits « normaux » de désertion pour abandon, maladie, etc. Cette désertion nous inquiétait dans la mesure où, soudainement, dès la 2<sup>e</sup> session, le GT perdait huit (8) étudiants par rapport au GE. Mais au-delà de ce nombre inquiétant par rapport à une trentaine, il nous fallait nous demander QUI, de ces étudiants, n'étaient plus, malgré eux, des participants à notre étude.

Nous nous sommes donc basé sur nos résultats de catégorisation en faible, moyen, fort et avons comparé les catégories d'étudiants.

**Tableau 2.6** Déperdition des étudiants selon les groupes pendant la 2<sup>e</sup> session

	<b>Déperdition</b>		<b>Après déperdition</b>	
	<b>GE</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>	<b>GT</b>
Fort	1	6	12	13
Moyen	4	5	9	6
Faible	3	7	11	5
<b>total</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>32</b>	<b>24</b>

Un premier regard sur le tableau 2.5 montre que, si la déperdition dans le GT est équilibrée – à peu près autant de forts (6), de moyens (5) que de faibles (7) sont partis –, le bassin après la déperdition montre que la comparaison entre les groupes est trompeuse sur le

plan de la répartition des types d'étudiants. En effet, le nombre d'étudiants forts reste semblable (12 en GE, 13 en GT), mais l'addition des moyens et des faibles montre une grande différence entre les deux groupes : 20 en GE contre 11 en GT. Cette différence montre à elle seule que, par sa composition, le GE est nettement moins fort que le GT : la répartition des membres des groupes après la déperdition fausse donc les résultats.

Il va de soi que le changement de catégorie (de faible à moyen, par exemple) peut jouer un rôle dans l'interprétation des résultats. Mais un examen de la progression des étudiants, à partir de la 1<sup>re</sup> rédaction, montre des éléments intéressants. Le tableau suivant indique ce que les étudiants encore actifs à la 5<sup>e</sup> rédaction (R5) ont connu comme cheminement selon leur classement en 1<sup>re</sup> rédaction. Ont-ils progressé, stagné, régressé?

**Tableau 2.7** Évolution des étudiants encore actifs à la R5

Groupe EXPÉRIMENTAL					Groupe TÉMOIN				
		Amélioration	Stabilité	Régression			Amélioration	Stabilité	Régression
<b>Fort</b>	12	impossible <sup>16</sup>	10	2	<b>Fort</b>	13	impossible	13	0
<b>Moyen</b>	9	6	2	1	<b>Moyen</b>	6	6	0	0
<b>Faible</b>	11	10	1	impossible	<b>Faible</b>	5	5	0	impossible

À la lumière de ces tableaux, on ne peut affirmer la performance des faibles du GT (5/5 se sont améliorés) soit réellement supérieure à celle des faibles du GE (10/11 améliorés). Qu'en est-il des six (6) faibles disparus du GT? Quelle aurait été leur performance? Nous ne pourrions affirmer quoi que ce soit à ce sujet à partir de ces données sans verser dans l'extrapolation. Mais l'examen des rédactions et des réécritures allaient nous en apprendre plus dans les prochains chapitres.

<sup>16</sup> Il va de soi que l'amélioration ou la régression à l'intérieur de chaque catégorie est possible, mais ce tableau ne mesure que les changements entre les catégories.

### **Ce qu'il faut retenir du chapitre 2...**

- Le groupe témoin (GT) était plus fort, dès le départ, que le groupe expérimental (GE).
- La déperdition de la 2<sup>e</sup> session, en raison du départ de plusieurs étudiants faibles, a rendu le GT encore plus fort que le GE.



## **Chapitre 3**

### **Les rédactions : comparaison des groupes**

Ce chapitre présente une comparaison détaillée des performances des groupes, toujours en fonction des rédactions de la 1<sup>re</sup> année de notre recherche. L'examen des résultats met en évidence les effets de la déperdition en GT relevée plus tôt et nous amène à procéder à une comparaison plus ciblée, sur une période plus précise, puis à disséquer les résultats selon les aspects d'évaluation : des forces jusqu'alors insoupçonnées dans le GE seront mises en évidence et nous mèneront au rôle des réécritures.

## Deuxième session : une comparaison globale inquiétante

Au chapitre 2 de notre rapport<sup>17</sup>, nous mettons en évidence le fait qu'au terme de la dernière session de comparaison entre les groupes, les statistiques de performance du GT montraient des résultats supérieurs au GE à la 5<sup>e</sup> rédaction. En effet, pour des groupes aux statistiques de performance initiale relativement semblables, voilà qu'en fin de parcours, dans l'amélioration que les deux groupes affichaient, le GT se démarquait par une réduction d'une dizaine du nombre total d'erreurs, ce qui correspondait à près de 18 % d'écart entre les deux groupes. Il n'y avait qu'un pas pour conclure à la contreproductivité de la réécriture, ce dont nous avons fait part aux participants au colloque de l'AQPF de novembre 2009.

**Tableau 3.1** Nombre d'erreurs dans les rédactions 1 et 5

	Expérimental	Témoin
<b>Rédaction 1</b>	56,1	55,2
<b>Rédaction 5</b>	40,2	29,8
<b>Amélioration nb</b>	15,9	25,4
<b>Amélioration %</b>	28,3 %	46,0 %

Mais un fort taux de déperdition nous avait guidé dans un examen statistique des types d'étudiants qui avaient quitté le GT avant la fin de la 2<sup>e</sup> session, et n'avaient donc pas fait de 5<sup>e</sup> rédaction, pour des raisons diverses, notamment parce que plusieurs avaient découvert avoir droit à des mesures spéciales. Le tableau 2.5 (p. 44) nous indiquait, en nombre d'étudiants, des statistiques qui prennent un tout autre sens lorsque présentées en pourcentage.

**Tableau 3.2** Déperdition en pourcentage selon les catégories

	EXP	TEM
<b>Fort</b>	8%	32%
<b>Moyen</b>	31%	45%
<b>Faible</b>	21%	58%

En effet, les six (6) étudiants forts du GT partis (32 % du total de 19 en R1) ramenaient la comparaison entre les deux groupes à un niveau semblable en ce qui concernait cette

<sup>17</sup> Voir, en page 44, le tableau 2.5 GE et GT : résultats R1 (1<sup>re</sup> session) et R5 (2<sup>e</sup> session).

catégorie d'étudiants (12 GE contre 13 GT), mais c'est aux niveaux moyen et faible que les écarts devenaient significatifs : une part supérieure de 45 % d'étudiants moyens ont quitté le GT contre 31 % pour le GE, alors que c'est une proportion de 58 % faibles du GT contre 21 % pour le GE qui ont fait de même. Qui plus est, lorsqu'on additionne les moyens aux faibles, on s'aperçoit que le GT a vu, en proportion, plus du double des étudiants moyens et faibles quitter le groupe, ce qui en faisait dès lors un groupe par définition plus fort.

La comparaison entre les deux groupes, au terme de la 2<sup>e</sup> session, n'était donc plus valable. Il nous fallait dès lors nous concentrer sur la 1<sup>re</sup> session, alors que les groupes étaient encore constitués de leur plus grand nombre de participants à la recherche : à cette étape, rappelons que les résultats du GE étaient plus forts<sup>18</sup>. Pour la 1<sup>re</sup> session, nous allons aussi nous concentrer sur les deux aspects les plus facilement mesurables, soit OGM et SPV.

### **Première session : un regard différent**

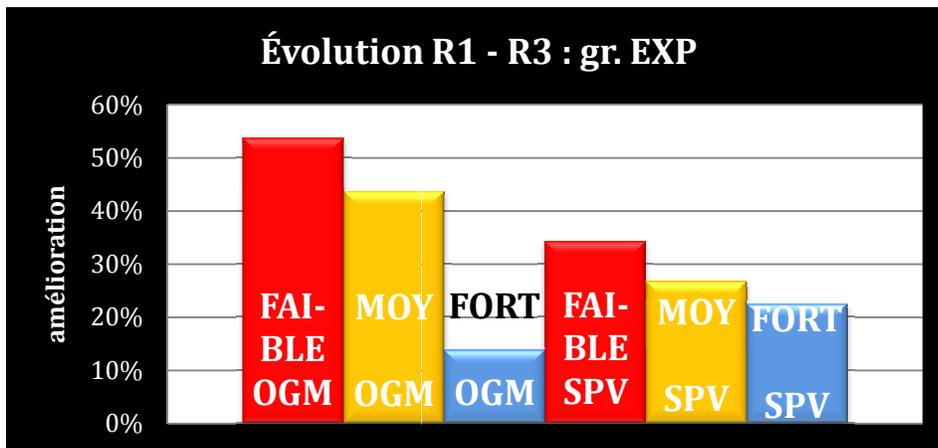
En 1<sup>re</sup> session, alors que la déperdition n'avait pas fait les ravages que l'on sait maintenant, les étudiants des deux groupes, tous évalués à partir des mêmes instruments, s'apprêtent à nous montrer des statistiques fort significatives. Nous nous attendions, comme c'est le cas dans les classes de LEA, à une 3<sup>e</sup> rédaction meilleure que les deux premières, puisqu'elle constitue l'épreuve finale du cours et que, rappelons-le, un échec à celle-ci entraîne automatiquement un échec au cours, même si sa pondération a été établie à 50 %. Mais sa réussite entraîne aussi la réussite au cours, peu importe le total que les étudiants ont amassé sur les 50 points précédant l'épreuve finale. Il est donc peu surprenant de voir des étudiants réussir leur meilleure performance de la session à cette épreuve si capitale, surtout que le genre de texte qui fait l'objet de la dernière rédaction a déjà été bien vu, pratiqué et a déjà fait l'objet d'au moins une rédaction avant l'épreuve finale, notre R3. Apprécions la performance du GE, celui qui a réécrit deux fois ses deux premières rédactions.

Dans l'ensemble, pour les aspects OGM et SPV, les trois types d'étudiants du GT (faibles, moyens et forts) ont évolué différemment entre la 1<sup>re</sup> et la 3<sup>e</sup> rédaction. Le tableau suivant montre que les faibles, dans toutes les composantes langagières, ont progressé plus fortement que les moyens, et ces derniers plus que les forts depuis la R1 jusqu'à la R3. Ces statistiques suggèrent que les plus faibles profitent plus de la réécriture que les plus forts.

---

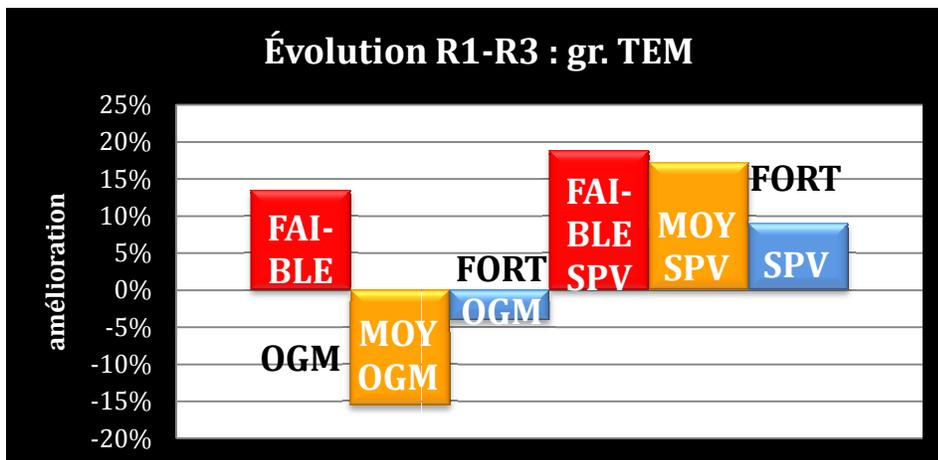
<sup>18</sup> Voir le tableau 2.5 en page 44.

**Tableau 3.3** Évolution du GE entre R1 et R3 selon les catégories



De son côté, comme l'illustre le tableau suivant, le GT montre un comportement tout à fait différent du GE, fait d'avancées et de reculs.

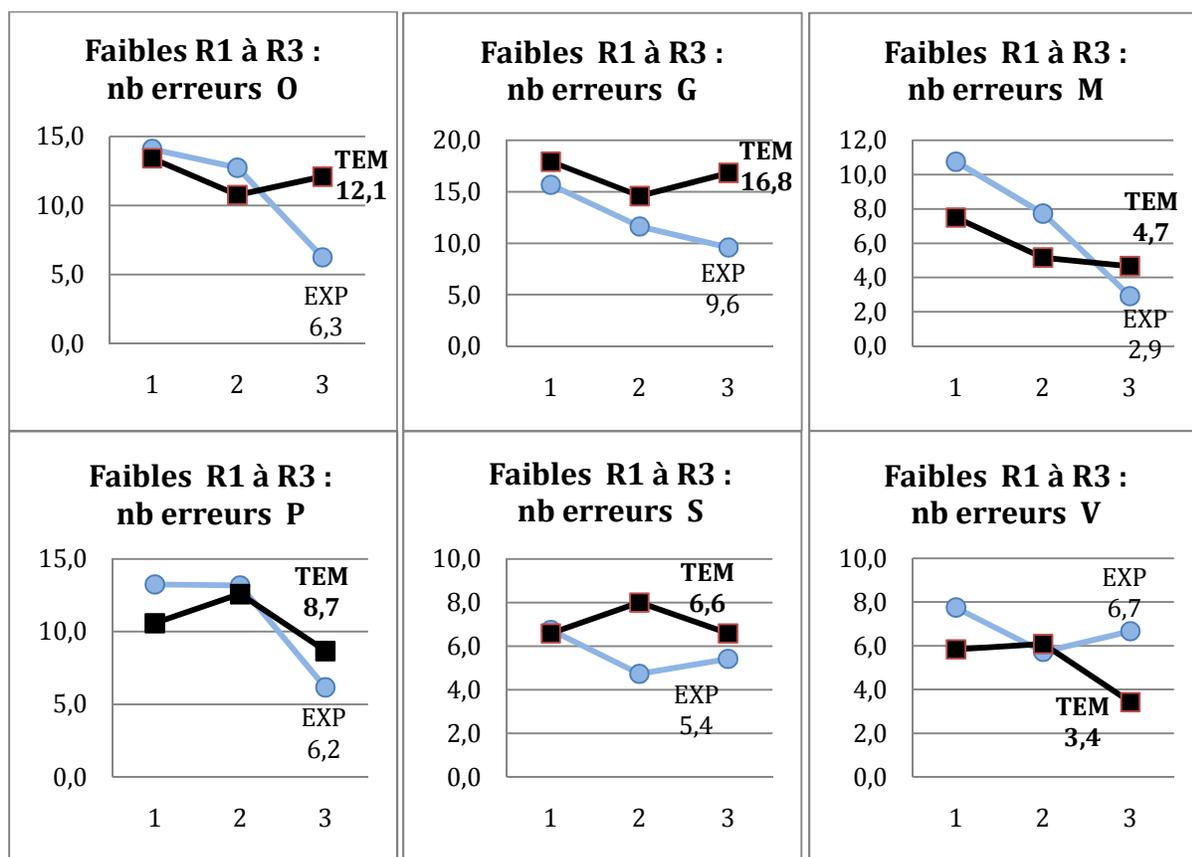
**Tableau 3.4** Évolution du GT entre R1 et R3 selon les catégories



Les faibles semblent encore une fois s'améliorer plus que les autres catégories d'étudiants, mais leur amélioration est nettement moins spectaculaire que celle des faibles du GE. Quant aux moyens et aux forts du GT, leurs résultats sont inégaux : en OGM, ils régressent, alors qu'en SPV, ils s'améliorent, mais pas autant que leurs homologues respectifs du GE.

Un regard plus en détail, à l'aide du tableau suivant, sur les aspects OGM et SPV montre que l'effet de la réécriture est fulgurant en orthographe, en grammaire, en morphologie et en ponctuation : les améliorations notées sont toutes largement supérieures à celles du groupe témoin. En syntaxe, même si l'amélioration du GE est moins spectaculaire que dans les critères précédents, la performance du GE à la 3<sup>e</sup> rédaction est encore supérieure à celle du GT. Seul le vocabulaire, en dépit d'une certaine amélioration, est plus faible dans le GE que dans le GT, de la 1<sup>re</sup> rédaction à la 3<sup>e</sup>.

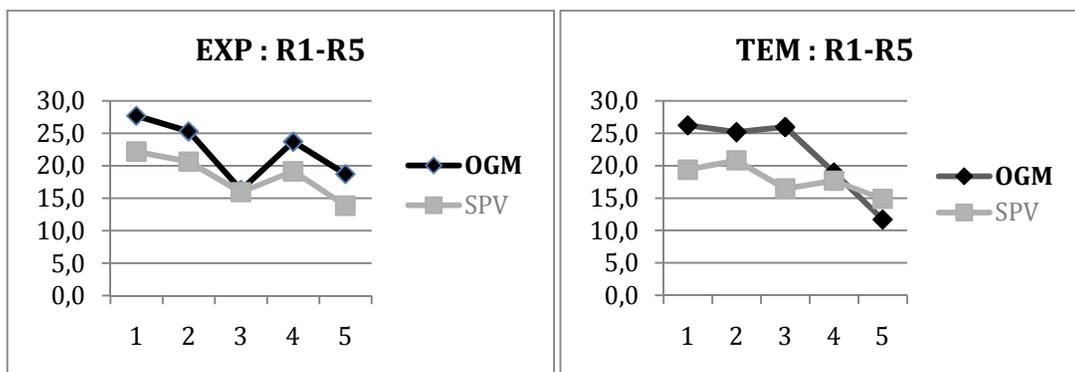
**Tableau 3.5** Évolution détaillée des groupes entre R1 et R3 selon les catégories d'erreurs



Lorsque nous avons porté notre regard sur la 5<sup>e</sup> rédaction (fin de la 2<sup>e</sup> session), toutes catégories d'étudiants comprises, et sur l'évolution qu'elle montre par rapport à la 1<sup>re</sup>, nous constatons que le trio OGM du GT était meilleur que celui du GE. Comme le montre le tableau suivant, de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> rédaction, l'amélioration du GT dans ce trio est tout à fait spectaculaire : on a réduit le nombre d'erreurs de plus de 14, comparativement à 9 pour le GE. Mais ce tableau illustre du même coup une force pour le GE : de façon globale, la performance du GE dans les cas plus complexes que comprend le trio SPV, perçue en 3<sup>e</sup> rédaction, se poursuit jusqu'en 5<sup>e</sup> rédaction. Il faut souligner cet accomplissement puisque, souvenons-nous, le GT de 5<sup>e</sup>

rédaction avait profité d'une déperdition avantageuse : ce groupe comprenait en proportion plus d'étudiants forts que de faibles, par rapport au GE.

**Tableau 3.6** Évolution des groupes entiers entre R1 et R5 selon les catégories d'erreurs



Malgré cela, la performance du GE est supérieure à celle du GT en SPV, qui regroupe des cas complexes. On peut ici avancer l'hypothèse que les réécritures ont permis aux étudiants du GE d'améliorer leurs capacités à résoudre des cas d'erreurs plus complexes.

Un peu à l'image des étudiants faibles qui se sont plus améliorés que les moyens entre la R1 et la R3, les moyens se sont plus améliorés que les forts dans les mêmes circonstances. En fait, les étudiants forts affichent une amélioration inférieure dans bien des aspects à celle des plus faibles qu'eux : en syntaxe, entre R1 et R5, ils stagnent alors que les faibles progressent de 42 %; de même, dans les critères G, P et V les moyens battent, en pourcentage d'amélioration, les forts. De même, les faibles, entre R1 et R5, battent les forts partout sur le plan de l'amélioration, sauf en syntaxe, où la différence est minime à l'avantage des forts : 4 % au lieu de 3 %.

Pour ce qui est des moyens du GE, leur amélioration dans la séquence R1-R3 est supérieure à celle des moyens du GT en O, en G, en M et en P. Entre R1 et R5, leur amélioration en P (32 % par rapport à 21 % pour GT) et en V (56 % par rapport à 13 % en GT) est aussi supérieure, bien qu'il faille considérer que le GT ne comptait que 5 étudiants moyens à la R5, contre 10 pour le GE, ce qui peut fausser les données.

Quant aux forts du GE, entre R1 et R3, ils progressent plus que les forts du GT en O, en M et en P, alors qu'en rédaction finale, la progression notée leur est supérieure pour M (légère différence), mais surtout en S et en V.

Au fil de ces statistiques, il apparaît évident que les plus faibles profitent plus de la réécriture que les forts, et cette tendance se vérifie aussi chez les moyens, qui s'améliorent eux-mêmes plus que les forts.

#### **R4 : un cas spécial**

L'analyse des résultats de la 4<sup>e</sup> rédaction pour chacun des deux groupes nous a posé un problème de conscience. En effet, nous avons sous-estimé, voire ignoré complètement l'effet qu'une décision basée sur la surcharge de travail nous avait fait prendre en cours de recherche : nous avons décidé, pour la 2<sup>e</sup> session du GE, de limiter à deux rédactions (et deux réécritures) la production des étudiants. Tous d'accord avec cette façon de faire qui ajoutait une charge de travail raisonnable pour les enseignants, nous avons perdu de vue que l'année suivante, alors que le GT amorcerait aussi sa 2<sup>e</sup> session à l'hiver, le nombre de rédactions revenait à trois, puisqu'il n'y avait pas de réécriture dans ce groupe. Comme le texte « ajouté » dans le GT était un texte expressif, en début de session, nous croyions alors fermement que le fait d'avoir deux comptes rendus critiques comme objets d'évaluation dans les deux groupes n'affecterait pas la valeur de notre démarche de recherche. Or, à l'examen comparatif des résultats de la R4, certains constats se sont imposés à nous.

Le GT, en début de 2<sup>e</sup> session, se trouvait à avoir rédigé une fois de plus que le GE. Même si le texte en question n'était pas un compte rendu critique, il permettait au GT d'avoir connu une expérience d'écriture de plus le GE avant que ne se fasse la R4 officielle. Plus « réchauffés » au retour du congé des Fêtes, les étudiants du GT ont manifestement produit la 4<sup>e</sup> rédaction avec plus de facilité que leurs confrères du GE.

En effet, un regard sur les statistiques du tableau suivant entre les deux groupes montre des écarts importants, voire spectaculaires, lorsqu'on compare la 3<sup>e</sup> production à la quatrième. Pendant que le GE empire ses résultats dans quatre aspects sur six (sauf en S et en V), le GT s'améliore en O, en G et en S, pendant que V, M et P sont plus faibles, les deux derniers seulement légèrement.

**Tableau 3.7** R3-R4 pour les deux groupes

<b>GE</b>			<b>GT</b>	
	<b>R3</b>	<b>R4</b>	<b>R3</b>	<b>R4</b>
<b>O</b>	5,5	10,4	10,3	6,4
<b>G</b>	8,6	8,9	12,5	9,1
<b>M</b>	2,1	4,4	3,2	3,5
sous-total	<b>16,3</b>	<b>23,7</b>	<b>26,0</b>	<b>18,9</b>
<b>S</b>	5,3	5,1	5,3	4,5
<b>P</b>	4,9	9,3	6,9	7,3
<b>V</b>	5,7	4,8	4,2	5,9
sous-total	<b>15,9</b>	<b>19,1</b>	<b>16,5</b>	<b>17,7</b>

Un examen détaillé des catégories faibles (hors tableau), moyens et forts nous apprendra que les moyens du GT auront réduit leur nombre d'erreurs en OGM du tiers, alors que les moyens du GE, à l'inverse, haussent leur nombre d'erreurs dans la même proportion. En fait, dans le GE, les trois catégories d'étudiants, faibles, moyens et forts, ont connu une baisse en R4, toujours par rapport à R3. Consolation : par rapport à la R1, la R4 montre, chez les faibles du GE, une amélioration partout, mais les forts régressent beaucoup dans le même contexte. Toutes catégories incluses, entre R1 et R4, le GT ne voit que le vocabulaire être l'objet d'une régression (légère : 5,9 erreurs au lieu de 5,5 en R1), le reste progresse.

Somme toute, les chiffres issus de la R4 laissent songeur, notamment, d'une part, en raison du fait que le GT n'avait pas connu à ce moment la déperdition qu'on lui connaît, qui avait enlevé, rappelons-le, une grande proportion d'étudiants faibles à ce groupe. D'autre part, on ne peut évoquer quelque iniquité dans les pondérations, qui étaient les mêmes pour les deux groupes : la R3 valait 50 points; la R4, 10 points. À cette étape de notre réflexion, compte tenu de la production écrite supplémentaire qu'ont faite les étudiants du GT, on peut se demander si la R4 est valable sur le plan de l'interprétation des chiffres de la 2<sup>e</sup> session.

Ainsi, à cette étape de notre recherche, la déperdition et notre décision relative au nombre de rédactions en 2<sup>e</sup> session confèrent à la 1<sup>re</sup> session une valeur cruciale sur le plan des comparatifs.

### **Ce qu'il faut retenir du chapitre 3...**

- Les faibles du GE s'améliorent plus que les moyens et les forts du GE et du GT.
- Le groupe témoin (GT), dans son ensemble plus fort dès le début, est toujours fort dans les rédactions de la 1<sup>re</sup> année que le groupe expérimental (GE), sauf en syntaxe et en vocabulaire.
- La déperdition de la 2<sup>e</sup> session dans le GT nous pousse à nous concentrer sur la 1<sup>re</sup> session de notre recherche.



## Chapitre 4

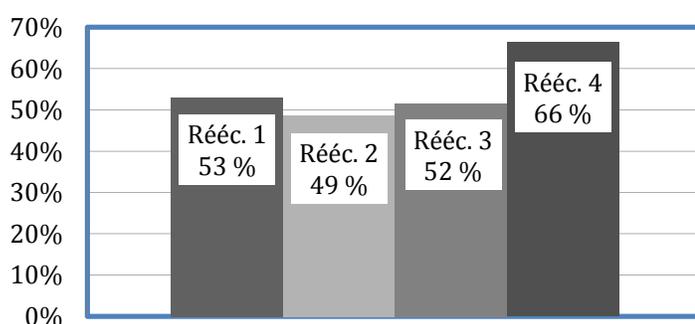
### **Le groupe expérimental : effets de la réécriture**

Ce chapitre présente les effets qu'ont eus les réécritures sur les rédactions dans le groupe expérimental. Nous comparons les résultats obtenus dans les réécritures puis les mettons en relation avec les rédactions. Nous retenons principalement l'évolution entre les premières productions (rédaction et réécriture) et les dernières (5<sup>e</sup> rédaction et 4<sup>e</sup> réécriture). Ces statistiques mettront en évidence certains comportements révélant des forces et des faiblesses évidentes chez les participants à la recherche.

## Le temps consacré à la réécriture

Nous avons, à la fin du 1<sup>er</sup> chapitre, exposé notre approche de la réécriture, que nous avons encadrée tout en laissant à l'étudiant la responsabilité de juger par lui-même, à l'aide des codes de correction et des commentaires de l'enseignant, des améliorations à effectuer, même au-delà des marques laissées par le correcteur. De la même façon, nous avons laissé aux étudiants la liberté d'utiliser le temps qu'ils estimaient nécessaire dans les trois heures à leur disposition, pour livrer par la réécriture un texte meilleur que le précédent.

**Tableau 4.1** Pourcentage d'utilisation du temps de réécriture



Nous présentons cette statistique, qui nous apparaît refléter la réalité, mais rappelons en même temps que, comme nous l'avons mentionné dans notre premier chapitre, c'est lors des réécritures nos enseignants collaborateurs ont connu quelques faiblesses dans la prise de données pour ce sujet précis. Néanmoins, sur les 118 notes prises à ce sujet, 16 fois (13,6 %) des étudiants ont pris plus des deux heures offertes en classe pour profiter de la 3<sup>e</sup> heure au bureau du chercheur. De ces 16, deux seuls ont pris les trois (3) heures (1,7 % des étudiants du GE) au total des quatre réécritures. À l'instar de la moyenne du temps utilisé par les étudiants ayant réécrit, c'est à la 1<sup>re</sup> réécriture et à la dernière (4<sup>e</sup>) les étudiants ont le plus utilisé la troisième heure, en tout ou en partie.

Il semble que les étudiants du GE aient jugé avoir assez des deux heures en classe pour réécrire : les 118 *réécrivants*<sup>19</sup> ont utilisé 54,1 % des trois heures disponibles, soit environ 1 heure 37 minutes. Dans un questionnaire écrit, les étudiants étaient appelés, dans une rare question ouverte, à faire part du sens de la réécriture pour eux. À la question « Pour moi, réécrire, c'est... », aucun d'entre eux n'a porté de jugement positif sur le temps dont ils disposaient. Au contraire, quatre (4) des 23 répondants (17,4 %) mentionnaient que c'était une

<sup>19</sup> Nous nous permettons ce néologisme, qui nous apparaît bien décrire les étudiants du GE.

activité « longue » ou « un peu longue ». Il est intéressant de constater que la durée de la tâche était le seul commentaire négatif exprimé dans cette question ouverte : que quatre participants aient cru utile de le mentionner, bien que l'élément du temps n'ait jamais été imposé ou suggéré, par écrit ou oralement, confère un certain poids à ce commentaire. Le reste des commentaires, nous y reviendrons plus loin, était positif et saluait la pertinence de cette activité.

### **Des résultats : évolution entre la 1<sup>re</sup> réécriture et la dernière (4<sup>e</sup>)**

Nous espérons tous, comme enseignant, voir les étudiants progresser, devenir meilleurs. Comme chercheur, il va de soi que nous voulions secrètement que les participants à notre recherche s'améliorent aussi, bien que notre tâche soit ici de mesurer objectivement le chemin parcouru, la manière d'évoluer, quitte à ce que le résultat signale une régression. Nous l'avons constaté à la lecture des chiffres obtenus lors des rédactions quand nous comparions les étudiants du GE et ceux du GT : avec les réécritures, nous ne sommes plus à une surprise près.

À cette étape de notre recherche, pour apprécier le plus justement possible le cheminement permis par la réécriture, nous avons retenu, parmi tous les participants du groupe expérimental, ceux ayant réécrit le nombre maximal de fois, c'est-à-dire quatre. Quelques étudiants, pour toutes sortes de raisons (maladie, par exemple), ont parfois manqué l'une des rédactions ou la réécriture correspondante (parfois les deux) et n'ont pu se reprendre, bien que certains aient réussi à faire leur texte à temps – nous les en remercions. Dans notre cas, c'est la 3<sup>e</sup> réécriture qui a beaucoup souffert de l'absentéisme ou de l'abandon : sept participants n'ont pu la faire, alors qu'ils ont pu faire la quatrième : ajoutés aux sept autres qui avaient abandonné le cours (ou qui profitaient de mesures spéciales), ces quatorze absents affectent nos données pour la 3<sup>e</sup> réécriture, capitale en ce qui concerne le réinvestissement pour la rédaction finale : rappelons que la 4<sup>e</sup> réécriture se déroule après la 5<sup>e</sup> rédaction.

Mais les participants fidèles nous offrent un échantillon précieux, bien que les étudiants moyens (5) soit moins nombreux que les forts (9) et les faibles (8). L'échantillon de ce groupe de 22 étudiants traduit davantage les effets de l'intervention parce qu'ils ont participé à toutes les phases de la recherche : un étudiant très faible ou très fort ne vient pas, par son absence à l'une ou l'autre des réécritures, affecter les données. Ainsi, nous circonscrivons nos données en nous basant sur les étudiants ayant participé à toutes les rédactions et à toutes les réécritures,

sans mesures spéciales, il va sans dire. Ce resserrement de l'échantillon nous mènera à une comparaison plus fine dans les cas retenus au dernier chapitre et nous permettra de cibler des comportements scripturaux plus caractéristiques des *réécrivants*.

En fonction des statistiques d'ensemble du GE présentées dans le chapitre précédent, le raffinement de notre nouvel échantillon montre peu de changements par rapport à l'original.

**Tableau 4.2.** Comparaison des résultats : groupe entier et groupe épuré

**GE : tous les étudiants...**

Nb étudiants	40	38	38	34	34	
	R1	R2	R3	R4	R5	moy
<b>OGM</b>	27,7	25,3	16,3	23,7	18,7	22,3
<b>SPV</b>	22,2	20,6	15,9	19,1	13,9	18,3
<b>EXPRESSION</b>	6,3	3,8	4,3	5,9	5,3	5,1
total	56,2	49,7	36,5	48,7	37,9	45,8

**... et étudiants ayant fait toutes les réécritures**

Nb étudiants	22	22	22	22	22	
	R1	R2	R3	R4	R5	moy
<b>OGM</b>	25,5	23,6	15,0	22,3	18,1	20,9
<b>SPV</b>	21,4	20,7	15,9	20,5	15,5	18,8
<b>EXPRESSION</b>	5,2	3,5	4,9	6,0	5,4	5,0
total	52,1	47,8	35,8	48,8	39,0	44,7

Les moyennes obtenues pour chacun des aspects sont relativement semblables : au total, le GE entier cumule en moyenne 45,8 erreurs alors que le GE épuré en cumule 44,7. Toutefois, le GE épuré a, en R1, une performance supérieure (52,1 erreurs au lieu de 56,2), puis a « battu » le GE entier dans presque toutes les autres rédactions, sauf la quatrième. Mais là s'arrêtent les comparaisons et nous ne tenterons pas d'expliquer chaque différence que ce tableau illustre, de la performance initiale à la finale, puisqu'une foule d'éléments incontrôlables entrent en jeu : qui était à telle ou telle rédaction, si les absents étaient forts, moyens ou faibles, etc. Avec notre échantillon du GE épuré, nous avons en main le groupe de ceux qui ont réécrit, et c'est ce qui nous permettra d'apprécier plus justement l'effet que des réécritures.

Le tableau suivant montre comment les étudiants ayant fait les quatre réécritures ont, indépendamment du type d'erreurs, traité les marques du correcteur, sous forme de codes de

correction ou de commentaires. L'étudiant savait que, sur le plan de la pondération pour chaque activité de réécriture, il serait évalué en fonction des éléments suivants : les bonnes corrections, les mauvaises, les omissions, les ajouts d'erreurs. Nous avons donc tenu compte de ces aspects dans le tableau suivant, ainsi que du nombre de corrections demandées et des bonnes corrections (ou *décisions*) en fonction de l'ensemble des changements faits par l'étudiant dans sa réécriture par rapport à la rédaction correspondante. Le tout est présenté en pourcentage par un chiffre qui témoigne de l'amélioration entre la 1<sup>re</sup> réécriture et la dernière.

**Tableau 4.3.** Amélioration (en %) dans le traitement des erreurs de la 1<sup>re</sup> réécriture à la 4<sup>e</sup>

	Faible (9)	Moyen (5)	Fort (8)
<b>bonnes corrections</b>	10,7%	26,6%	-5,5%
<b>mauvaises corrections</b>	42,9%	-5,3%	-38,1%
<b>erreurs ignorées</b>	48,1%	19,0%	-14,3%
<b>erreurs ajoutées</b>	32,5%	40,0%	50,0%
<b>corrections demandées</b>	18,5%	23,5%	-8,3%
<b>amélioration % bonnes décisions (avec erreurs ajoutées)</b>	8,2%	-1,6%	3,9%

Notre tableau met en évidence des chiffres que d'aucuns qualifieraient de troublants. En termes d'amélioration dans les réécritures, les faibles sont les plus forts! Sans vouloir invalider le sort des moyens, en raison de la petitesse de leur échantillon (5), il appert que les chiffres les plus significatifs viennent des extrêmes. Sur le plan de l'amélioration, les faibles sont forts alors que les forts sont faibles.

Les faibles corrigent mieux (10,7 %) leur dernière réécriture que leur première, mais, surtout, ont diminué sérieusement (42,9 %) le nombre de mauvaises corrections et d'omissions (48,1 %). De même, ils ont ajouté moins d'erreurs (32,5 %), ce qui augure bien pour les rédactions. Même si le nombre initial d'erreurs à traiter est supérieur aux autres catégories (56,7 erreurs en moyenne dans le 1<sup>er</sup> texte), ils ont amélioré leur pourcentage de corrections demandées. Au final, nous pouvons constater que les bonnes décisions sur l'ensemble des changements qu'ils ont faits (cela inclut les erreurs ajoutées), se sont accrues de 8,2 %. Mais ces chiffres, aussi positifs soient-ils, ne trouvent pas le même écho chez les étudiants forts du même groupe.

En effet, si, au bout du compte, l'amélioration d'ensemble des étudiants forts est de 3,9 %, il faut signaler que tous les aspects de leur performance, sauf un, révèlent une régression. Les erreurs ajoutées sont moins nombreuses de 50 %, et c'est ce seul aspect qui permet à cette catégorie d'étudiants de ne pas afficher de régression. Il faut dire qu'un résultat négatif dans l'évolution des erreurs ajoutées aurait été étonnant, puisque, par définition, les étudiants forts cumulent moins d'erreurs que les faibles, et sont invités à faire moins de changements : on peut supposer qu'ils ajoutent ainsi moins d'erreurs à leur production initiale. Rappelons que certains étudiants dits forts avaient deux fois moins d'erreurs à corriger que certains faibles, ce qui nous oblige à une certaine réserve devant leur performance (50 %) dans la diminution du nombre d'erreurs ajoutées.

Mais les raisons pour expliquer les autres chiffres, tous négatifs, demeurent un mystère. Est-ce un excès de confiance devant les résultats de leurs rédactions? Difficile à dire. Rappelons que ces étudiants dits « forts » sont dans un cours de MAN : ils demeurent faibles par rapport à l'ensemble des arrivants au niveau collégial! Retenons aussi que la moyenne d'erreurs signalées pour les étudiants dits forts était tout de même de 34,8 en moyenne à la 1<sup>re</sup> rédaction, puis a augmenté à 40,8 pour ensuite baisser à 37,7 dans les deux derniers textes, ce qui constitue une régression par rapport à la 1<sup>re</sup> rédaction. Or, avec ce nombre d'erreurs, on ne peut parler de notes mirobolantes, de réussite garantie à ce cours. Cette situation est d'autant plus alarmante qu'en aucune occasion, lors des interventions en classe, les enseignants ou le chercheur n'ont transmis aux étudiants d'information relative à la classification en faibles, moyens et forts, de façon à éviter qu'aucun étudiant ne se sente *catégorisé*, ne développe aucun sentiment d'excès ou de manque de confiance, par exemple.<sup>20</sup>

### **Rédactions et réécritures : portraits d'une évolution**

Afin de mieux saisir l'effet des réécritures sur les rédactions, nous avons choisi de les présenter en ordre chronologique. Pour établir un élément de comparaison équitable, nous avons retenu le nombre de « mauvaises décisions », ce qui correspond, en rédaction, au nombre d'erreurs relevées dans les trois grands aspects; en réécriture, ce nombre correspond à toute erreur qui n'est pas bien corrigée, est ignorée ou ajoutée. Il en résulte ainsi que nous comparons le nombre d'erreurs relevées dans les deux types de tâches – rédaction et

---

<sup>20</sup> Aucun commentaire en ce sens n'a été recensé dans les deux questionnaires fermés remplis par les étudiants du GE à la fin de la 1<sup>re</sup> session et de la 2<sup>e</sup> session.

réécriture –pour en apprécier l’amélioration. Nous faisons cet exercice pour les faibles et les forts du GE.

L’intérêt des statistiques du tableau suivant réside notamment dans le fait que les étudiants sont capables de corriger leurs erreurs (bonnes corrections) sans en créer d’autres (erreurs ajoutées). On ne sait toutefois pas si la combinaison de ces améliorations en réécriture trouve écho dans les rédactions ultérieures : cela confirmerait un réinvestissement des connaissances et des compétences, un apprentissage qui dépasse la tâche de réécriture. Voyons donc comment performant les deux catégories extrêmes d’étudiants – les faibles et les forts – dans les activités d’écriture de la 1<sup>re</sup> année.

**Tableau 4.4.** Évolution rédaction-réécriture chez les huit (8) *réécrivants* faibles

Nb de mauvaises décisions en...	R1		R2		R3		R4		R5		Évolution	
	... rédaction	67,4		53,9		41,3		55,5		43,0		36,2 %
... réécriture		22,3		15,0				14,4		13,4		39,9 %
		1 <sup>re</sup>		2 <sup>e</sup>				3 <sup>e</sup>		4 <sup>e</sup>		

Quelques chiffres de ce tableau méritent analyse.

Dans les rédactions, les faibles performant de façon inégale : de 67,4 erreurs (R1), ils passent en fin de 1<sup>re</sup> session à 41,3 erreurs (R3), remontent à 55,5 (R4) puis redescendent à 43 (R5) en fin de 2<sup>e</sup> session. Mais si les 36,2 % d’amélioration, c’est-à-dire de diminution du nombre d’erreurs, sont appréciables entre ces deux extrémités, on ne peut passer sous silence que c’est entre la R1 et la R3 que l’amélioration est la plus spectaculaire : elle correspond en fait à 38,7 %. Quant à l’augmentation du nombre d’erreurs en R4, elle concorde tout à fait avec ce que nous avons dénoté au préalable dans l’ensemble du groupe pour cette rédaction problématique. Mais le résultat de la R5, quoique supérieur en nombre d’erreurs, reste dans le même ordre de grandeur que celui de la R3, une rédaction aux conditions de passation tout à fait identiques à la R5 (pondération et nombre d’heures).

En ce qui a trait aux réécritures, après une première plus difficile et une deuxième nettement meilleure, elles montrent chaque fois une légère amélioration, c’est-à-dire une

diminution du nombre de « mauvaises décisions », pour une amélioration finale de près de 40 %. Les 36,2 % d'amélioration en rédaction (diminution du nombre de mauvaises décisions) et les 39,9 % en réécriture montrent une certaine cohérence entre le travail fait dans les deux tâches.

Voyons ce qu'il en est des étudiants forts ayant réécrit quatre fois.

**Tableau 4.5.** Évolution rédaction-réécriture chez les neuf (9) *réécrivants* forts

Nb de mauvaises décisions en...	R1	R2	R3	R4	R5	Évolution
... rédaction	37,8	39,7	28,6	42,7	37,1	1,9 %
... réécriture	10,2 1 <sup>re</sup>	9,8 2 <sup>e</sup>		9,7 3 <sup>e</sup>	8,7 4 <sup>e</sup>	14,7 %

Dans les rédactions, il apparaît que les forts ont un comportement inégal : 2<sup>e</sup> rédaction plus faible que la première, 3<sup>e</sup> en sérieuse amélioration (comme les faibles), 4<sup>e</sup> plus faible (comme les faibles là aussi), mais une 5<sup>e</sup> rédaction loin de s'approcher des chiffres de la 3<sup>e</sup>, pourtant faite dans des conditions semblables. Pis encore, la 5<sup>e</sup> rédaction (37,8) montre un niveau de « mauvaises décisions » presque identique à celui de la 1<sup>re</sup> rédaction (37,1) : l'amélioration entre la R1 et la R5 n'est pour eux que de 1,9 %, et ce, sur deux sessions!

Dans les réécritures, les forts ont montré eux aussi une certaine progression, bien que presque nulle entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> réécriture. Ils ont tout de même réduit leur nombre de « mauvaises décisions » de 14,7 % entre la 1<sup>re</sup> réécriture et la dernière. Cette différence nous indique qu'ils savaient relativement bien corriger les erreurs relevées et ne pas trop en créer d'autres. Mais la comparaison des améliorations inquiète : 1,9 % entre R1 et R5, contre 14,7 % entre les réécritures 1 et 4. Manifestement, on ne trouve pas, dans la performance des forts, la même cohérence que dans celle des faibles.

Lorsque l'on compare ces chiffres à ceux des plus faibles, il est évident que l'amélioration des étudiants faibles ayant réécrit quatre fois est nettement supérieure à celle des étudiants dits plus forts dans le même groupe.

Il est tentant, à cette étape et devant de tels chiffres, de parler de *réinvestissement*, lorsque l'on traite la différence entre les améliorations respectives des *réécrivants*. Notre recherche pose la question de l'utilité des réécritures pour des étudiants dont le progrès se mesure par les rédactions. Or, nous voilà devant la possibilité d'établir un lien de cause à effet entre les deux activités scripturales : la pratique de l'une, nous demandons-nous, influe-t-elle sur l'autre? Il faut voir, dans le tableau suivant, qui présente différemment des chiffres de deux derniers tableaux, les flèches comme ce lien de cause, peut-être pas unique, à effet. Mais il est intéressant de constater la correspondance des résultats dans les deux activités.

**Tableau 4.6** Amélioration réécriture et rédaction

Textes	Faibles	Forts
Réécriture (1 à 4) 	39,9 % 	14,7 % 
Rédaction (1 à 5)	36,2 %	1,9 %

De 39,9 % d'erreurs ou de mauvaises décisions qu'ils ont pu améliorer en réécriture, les faibles ont pu s'améliorer de 36,2 % en rédaction. Cette donnée devient digne d'intérêt quand on la compare à celle des forts, qui ne se sont, par rapport aux 14,7 % d'amélioration en réécriture, améliorés que de 1,9 % dans leurs rédactions. Nous devons comparer ces performances en rédaction à celles du groupe témoin. Les faibles du GT s'améliorent-ils autant? Et les forts?

Le tableau suivant nous permettra d'établir des différences significatives.

**Tableau 4.7** Comparaison GE-GT faibles : évolution en rédaction (1<sup>re</sup> année)

Nb mauvaises décisions	R1	R2	R3	R4	R5	Amélioration R1-R5	Amélioration R1-R3	Amélioration R3-R5
	GE (8 étudiants)	67,4	53,9	41,3	55,5	43,0	36,2 %	38,7 %
GT (5 étudiants)	62,6	54,8	50	52,2	34,4	45,0 %	20,1 %	32,0 %

Le tableau 4.6 compare le nombre de mauvaises décisions (de pures erreurs en termes de rédaction) de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> rédaction pour les faibles de chacun des groupes.

D'emblée, il remet en évidence une comparaison injuste à la 2<sup>e</sup> session, où le GT a profité, avant la R4, d'une rédaction (un texte expressif) que le GE n'a pas faite. Même si le GE et le GT ont tous deux montré une augmentation des erreurs à la R4, la régression notée entre la R3 et la R4 pour le GE (41,3 à 55,5) est nettement plus grande que celle du GT (50 à 52,2). Il en va ainsi pour la performance R3-R5, qui illustre une légère régression pour le GE (4,1 %), comparativement à une forte progression pour le GT (32 %). L'intérêt de nous concentrer sur la 1<sup>re</sup> session (R1 à R3), problématique dont nous avons traité avant, est donc encore une fois justifié.

Les chiffres de la 1<sup>re</sup> session (R1-R3) montrent, chez les faibles, une nette progression dans les deux groupes, à l'avantage du GE : 38,7 % par rapport à 20,1 % en GT. Mieux encore : partis plus faibles (67,4 erreurs en R1), les faibles du GE réduisent à 41,3 leur nombre d'erreurs, alors que les faibles du GT laissent 50 erreurs en R3. Il apparaît ainsi que la réécriture, dans des conditions identiques de rédaction de la 1<sup>re</sup> session pour les deux groupes, ait avantagé le GE. Il n'en demeure pas moins que nous devons garder en tête la minceur de notre échantillon, et son déséquilibre : huit (8) étudiants en GE contre cinq (5) en GT, ce qui peut tromper les résultats. Toutefois, un échantillon plus équilibré chez les étudiants forts nous attend : neuf (9) en GE et 10 en GT.

**Tableau 4.8** Comparaison GE-GT forts : évolution en rédaction (1<sup>re</sup> année)

Nb mauvaises décisions	R1	R2	R3	R4	R5	Amélioration R1-R5	Amélioration R1-R3	Amélioration R3-R5
	GE (9 étudiants)	37,8	39,7	28,6	42,7	37,1	1,9 %	24,3 %
GT (10 étudiants)	42,5	48,2	44,4	38,7	31,3	26,4 %	-4,5 %	29,5 %

La rédaction supplémentaire en 2<sup>e</sup> session paraît encore une fois tourner à l'avantage du GT, dont les étudiants forts se retrouvent avec une R4 plus forte (38,7 erreurs contre 42,7 pour le GE). Toutefois, il importe de noter que les forts du GT étaient moins performants que ceux du GE dès le départ (42,5 erreurs en R1 pour les forts du GT contre 37,8 erreurs pour les forts du GE). Il semble donc que les étudiants du GT aient bien profité de la rédaction supplémentaire, à laquelle les étudiants du GE n'avaient pas droit.

Mais l'examen de la seule session équitable sur le plan des conditions de rédaction, c'est-à-dire la 1<sup>re</sup>, montre que, à l'instar des faibles, les forts du GE ont davantage progressé : ils ont amélioré leur sort de 24,3 % alors que les forts du GT régressaient de 4,5 %. Ainsi, tant

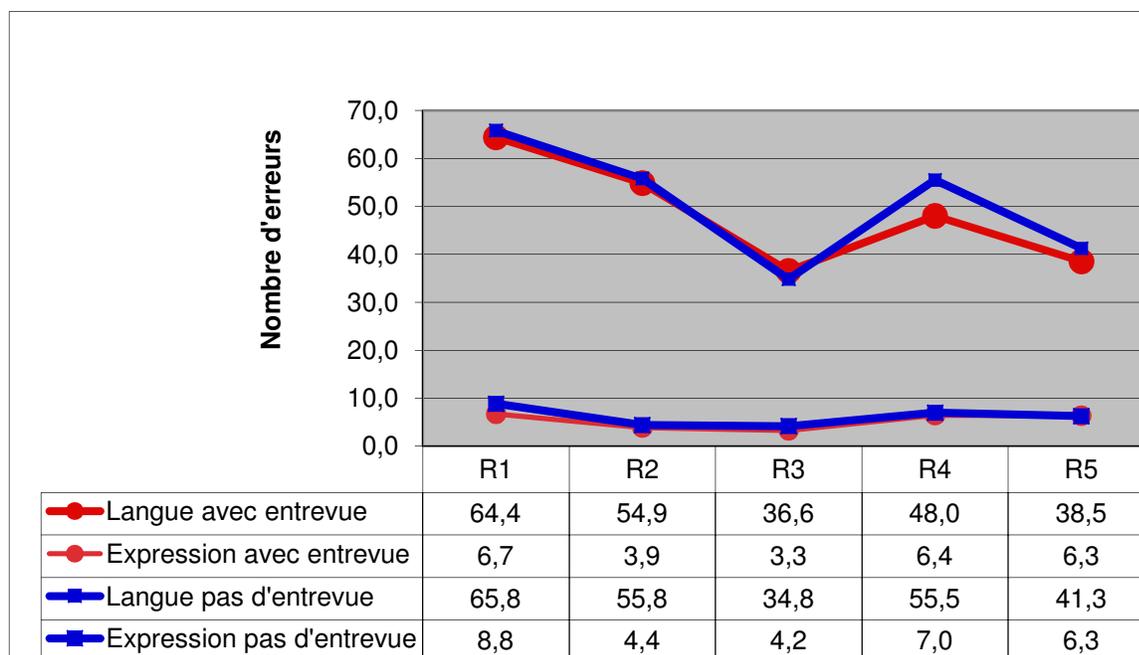
les faibles que les forts du GE, en 1<sup>re</sup> session, ont progressé nettement plus que leurs homologues du GT : l'amélioration des faibles est de 18,6 % supérieure à celle du GT, alors que celle des forts du GE surpasse de 28,8 % celle du GT. Ces chiffres, issus rappelons-le de la seule période de comparaison réellement valable sur le plan des activités d'écriture, met en évidence une seule injustice : un groupe récrivait, l'autre non!

Toutefois, sur le plan de la durabilité des acquis, il apparaît que, dès la 2<sup>e</sup> session, les effets de la réécriture sont plus diffus, plus sujets aux variations. Il nous faut rester prudent dans l'analyse de ces données, bien que le GT ait bénéficié d'une rédaction de plus que le GE.

### Et les entrevues?

Un de nos instruments d'appoint, l'entrevue, pouvait-il avoir joué un rôle dans ces statistiques? Rappelons que certains étudiants du GE avaient insisté pour participer à cet exercice qui avait lieu à la 1<sup>re</sup> et à la 2<sup>e</sup> session, avec les mêmes candidats. Cet enthousiasme a-t-il eu des répercussions positives dans les performances des étudiants? Voyons ce que nous indique la courbe de performance des étudiants faibles du GE qui sont passés par l'exercice de l'entrevue.

**Tableau 4.9** GE : Performance des faibles avec et sans entrevues.



À l'évidence, la performance des étudiants faibles ayant fait les deux entrevues enregistrées comparée à celle des étudiants ne les ayant pas faites dans le GE montre des différences ténues, peu significatives, comme l'illustre le tableau 4.8, qui tient compte de toutes les rédactions des cas faibles du GE. Notre choix de n'inclure qu'une entrevue par session a-t-il limité les effets de cet outil fort prisé par certains pédagogues? Même si l'objectivation caractérisant cette démarche est par définition discutable, il n'en demeure pas moins que le discours de l'étudiant « est une source d'information sur son aptitude à conceptualiser les faits de langue qu'il évoque » (Cordary, 2010. p. 79).

D'un coup d'œil, on constate que, à part une légère amélioration en langue (OGM) à la 4<sup>e</sup> rédaction, les chiffres sont tout à fait comparables et offrent peu de différences significatives. On ne peut donc, par l'exercice de l'entrevue, risquer une explication à l'amélioration des étudiants du GE en 1<sup>re</sup> session (R1-R3).

### **Et les questionnaires?**

Destinés à venir enrichir nos observations relevées à propos des réécritures ou des rédactions, les questionnaires<sup>21</sup> passés en fin de 1<sup>re</sup> année, tout juste avant la R5, ne nous ont pas fourni d'éclairage significatif sur le plan individuel, non plus qu'en comparaison des groupes. Au plus, de légères tendances se sont dessinées. Nous restons prudents quant à l'interprétation des données issues des questionnaires, puisque le nombre de répondants, somme toute limité (23 étudiants du GE et 22<sup>22</sup> du GT), produits des écarts de pourcentage qu'il faut relativiser : la différence maximale entre les réponses est de cinq personnes, ce qui ne nous permet pas de tirer des conclusions solides.

Appréciations, avec réserve, quelques différences notées dans les réponses :

- 77 % étudiants du GT affirment avoir consulté leurs ouvrages de référence en rédaction, un peu moins que les 95 % du GE.
- près de 25 % des étudiants du GT estimaient, au retour des rédactions, que le nombre d'erreurs sur leurs copies était beaucoup plus élevé que prévu, contre 0 % pour les étudiants du GE.
- Près de 18 % des étudiants du GT affirmaient ne comprendre que « parfois » le code de correction de l'enseignant sur les copies, contre 0 % pour le GE.

---

<sup>21</sup> Voir exemple de questionnaire en annexe 3.

<sup>22</sup> 27 étudiants du GT ont répondu au questionnaire, mais nous avons éliminé les cas bénéficiant de mesures spéciales.

Ce sont les seules différences que nous puissions tirer des questions fermées : tout au plus nous indiquent-elles que les étudiants du GE semble manifester, par leur utilisation des ouvrages de référence, un désir d'amélioration un peu supérieur à celui des étudiants du GT. De même, leur contact avec les copies corrigées (nombre d'erreurs et compréhension des codes) paraît un peu plus développé.

C'est toutefois dans les questions ouvertes relatives à la réécriture que les réponses du GE nous ont fourni des tendances plus significatives. À la question « Pour moi, l'activité de réécriture dans ce cours est... », près de 40 % ont établi un lien avec l'amélioration de leurs notes. 20 % disaient trouver l'exercice un peu long. Quant à la question « Pour moi, réécrire un texte, c'est... », environ 75 % des répondants signalaient « voir et comprendre nos erreurs », alors que 50 % précisaient « m'améliorer, ne plus répéter mes erreurs. ».

Plus que les légères différences observées dans les quelques questions fermées, ces réponses non suggérées nous indiquent que l'appât du gain, la possibilité de récolter des points, demeure une motivation certaine, n'en déplaise aux tenants de l'évaluation formative. Mais les réponses à la 2<sup>e</sup> question montrent une forte tendance au développement d'une conscience scripturale. C'est, du moins, la perception que les étudiants avaient de la réécriture.

De toute évidence, les entrevues et les questionnaires ne permettent pas d'affirmer qu'ils aient eu un effet sur l'engagement des étudiants envers l'écriture. Ils ont plutôt été pour le chercheur l'occasion de vérifier certains aspects métacognitifs et la perception que les étudiants avaient de l'exercice de réécriture, ce qui a été fort utile. Mais, pour expliquer la différence entre les performances du GE et du GT en 1<sup>re</sup> session, le seul élément significatif, discriminant, demeure la réécriture.

#### **Ce qu'il faut retenir du chapitre 4...**

- Les réécritures semblent avoir un effet positif en 1<sup>re</sup> session : le GE s'améliore plus que le GT dans les rédactions.
  
- Les faibles sont ceux qui se sont le plus améliorés dans le GE : leurs progrès en réécriture et en rédaction sont comparables.
  
- Les entrevues et questionnaires sont sans effets notables sur l'amélioration des étudiants du GE.
  
- Les questionnaires montrent un GE légèrement plus engagé dans certains aspects de la correction (consultation des ouvrages de référence, compréhension des codes de correction, etc.).

## **Chapitre 5**

### **Rédactions et réécritures : deux cas**

Ce chapitre présente un des cas illustrant, dans les deux tâches d'écriture demandées, la rédaction et la réécriture, des comportements scripturaux qui se sont manifestés chez de nombreux participants à la recherche. À partir d'un cas détaillé chez les faibles du GE, puis d'un cas parmi les forts, nous dégagerons des comportements types d'un rapport à l'écrit que d'autres cas confirmeront.

## **Les réécritures : une lecture qualitative**

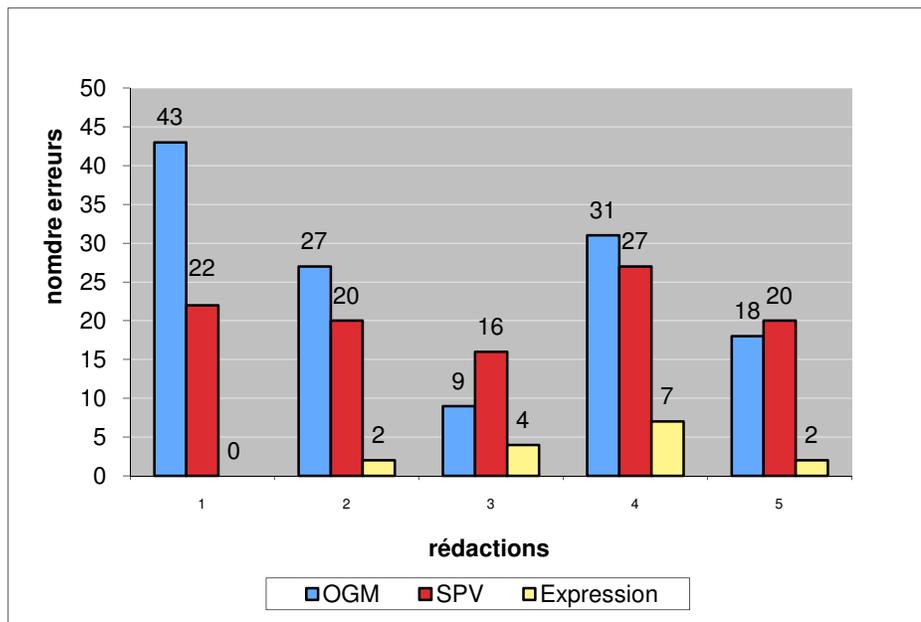
Un des cas faibles du GT rencontrés en entrevue, Thalie, a été retenu parce que, dans ses faiblesses comme dans ses forces, elle apparaissait illustrer de la façon la plus éloquente un grand nombre des comportements retrouvés chez la plupart des participants à la recherche, notamment dans les réécritures. Il en va de même pour Mélina, toujours dans le GE, qui représente bien les forts de ce groupe. Ces cas seront comparés selon certains types d'erreurs ou de comportements qui appellent une lecture plus qualitative que quantitative.

En effet, à cette étape de notre recherche, les proportions statistiques deviennent de plus en plus difficiles à établir, compte tenu de facteurs de variabilité qui rendraient hasardeuse l'interprétation de certains chiffres. Lors de la réécriture, par exemple, si un étudiant doit changer une phrase entière (parce que « lourde » selon le correcteur) ou un passage « surchargé d'informations anodines », le fait qu'il saborde un tel passage lui permet, dans certains cas, de ne pas avoir à traiter un nombre parfois élevé d'erreurs diverses (O, G, P, etc.). Ces erreurs non traitées sortent ainsi du traitement statistique et ne peuvent ainsi être prises en compte pour tirer un portrait exact de la performance en réécriture. Ce phénomène de non-traitement d'erreurs était parfois, comme nous l'avons montré, inhérent à la commande de l'enseignant, mais d'autres fois non : certains étudiants, devant des passages surchargés d'erreurs, ont simplement choisi d'éliminer une phrase, voire un paragraphe. Il s'agit là d'un phénomène qui dépasse l'oubli passager, l'erreur d'inattention, en ce qui concerne des erreurs toutes simples (en orthographe, par exemple), ce qui semble être arrivé à la majorité des *réécrivants*. Nous parlons ici de passages où une dizaine d'erreurs sont fréquemment en cause, parfois plus ! Voilà qui fausse les données des performances en réécriture.

### **Thalie : un cas englobant**

D'emblée, un coup d'œil à la performance de Thalie montre, d'après le tableau suivant, des phénomènes qui, relevés dans tout son groupe, ont influencé certaines décisions pour notre analyse.

**Tableau 5.1** Performance de Thalie de R1 à R5



Thalie montre une amélioration d'ensemble entre la R1 et la R5, mais aussi une régression à la R4, régression typique au GE, pour laquelle nous avons déjà suggéré une explication. De même, sa légère régression dans les cas d'expression (marqueurs, référents, temporalité, etc.) entre la R1 et la R5 est faussée par le fait que sa 1<sup>re</sup> rédaction, sans erreur sur ce plan, a été suivie de rédactions à moins de 5 erreurs, sauf la fameuse R4, où Thalie a soudainement employé cinq « je » (erreur de ton) pourtant interdits, et amassé au total un nombre d'erreurs égal à celui de sa 1<sup>re</sup> rédaction). Il faut surtout retenir que de zéro erreur en expression à la 1<sup>re</sup> rédaction, le point d'arrivée en R5 est de deux erreurs, ce qui ne nous apparaît pas tout à fait significatif en termes statistiques, l'échantillon initial et les écarts-types étant trop petits. Mais une fois l'écart de conduite que constitue la R4 passé, Thalie, comme presque tous ses collègues du GE, a repris possession de ses moyens en 5<sup>e</sup> rédaction avec 40 erreurs, ce qui n'est quand même pas sa meilleure, puisque la 3<sup>e</sup> est mieux réussie avec 29 erreurs au total.

Il nous revient donc de vérifier le travail de Thalie en réécriture pour établir les liens entre le traitement de certaines erreurs et en apprécier la résonance en rédaction. Pour ce faire, nous nous basons sur le nombre de mauvaises décisions résiduelles, dont le nombre décroissant traduit l'évolution dans les rédactions et les réécritures. Le pourcentage qui en résulte indique donc, à l'inverse, les bonnes décisions de l'étudiante.

**Tableau 5.2** Nombre de mauvaises décisions de Thalie en rédaction et en réécriture en comparaison avec les *réécrivants* faibles

Rédactions	R1	R2	R3	R4	R5	Amélioration R1-R5	Amélioration R1-R3	Amélioration R3-R5
GE (8 étudiants)	67,4	53,9	41,3	55,5	43,0	36,2 %	38,7 %	-4,1 %
Thalie	65	49	29	65	40	38,4 %	55,4 %	-37,9 %

Réécritures	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Amélioration rééc. 1 – rééc. 4
GE (8 étudiants)	22,3	15,0	14,4	13,4	39,9 %
Thalie	25	12	4	5	80,0 %

À la base, Thalie a montré, entre les rédactions 1 et 5, une amélioration semblable à ses homologues faibles du GE : 38,4 % par rapport à 36,2 %. Son parcours s'est distingué de celui de ses collègues en certains aspects (sa deuxième session est plus en dents de scie que la plupart de ses collègues), les chiffres le montrent; il demeure toutefois qu'elle affiche une performance semblable à son groupe entre le point de départ et le point d'arrivée. Partie de l'étiquette *faible*, Thalie arrivera, comme plusieurs des étudiants de ce sous-groupe, à l'étiquette *forte*. Mais, plus que par des statistiques comparables à son groupe entre la 1<sup>re</sup> et la 5<sup>e</sup> rédaction, c'est surtout par certains comportements typiques à son groupe et certaines erreurs que le cas de Thalie sera révélateur.

### OGM : des cas faciles

D'emblée, pour Thalie comme pour la majorité des étudiants du GE, tant les faibles que les moyens et les forts, les réécritures nous ont montré que certains types d'erreurs étaient nettement mieux traités que d'autres : O, G, M. Le pourcentage de bonnes corrections de ces erreurs a littéralement dopé les résultats des faibles lors des réécritures.

**Tableau 5.3** O-G-M : 1<sup>re</sup> réécriture de Thalie

Catégories d'erreurs	O	G	M
% résolution	82,4	76,9	88,9

En orthographe, comme pour l'ensemble du groupe, Thalie réussit à corriger plus de 80 % de ces erreurs. En entrevue, et dans le questionnaire, elle confirmait avoir consulté le

dictionnaire la plupart du temps, mais ses cas non résolus étaient le fruit d'une certaine paresse de sa part, alors qu'elle croyait connaître la réponse intuitivement (par exemple, dans « Pierre a **envi** de fumer », l'erreur devient « **envit** »). Comme dans les catégories d'erreur suivantes, un ou deux mots pourtant faciles à corriger n'ont pas été traités par Thalie, sans doute par inattention : ce phénomène est toutefois compréhensible dans une copie comprenant plus de 65 marques du correcteur.

Pour ce qui est de la grammaire, la performance de Thalie est encore une fois semblable à celle de ses collègues faibles. Elle corrige bien plus des trois quarts des erreurs d'accord, qui constituaient l'essentiel de cette catégorie. Cela nous apparaît fort bon, compte tenu du fait que la résolution de ces erreurs implique un raisonnement, des liens entre les mots à accorder. Cela suppose chez elle une conscience plus phrastique que pour la résolution d'une erreur d'orthographe, par exemple : l'étudiant doit *sortir* du mot, le mettre en relation avec d'autres éléments de la phrase pour espérer résoudre le cas. Mais certains raisonnements étaient encore erronés : « son allure **déchaîner** » a été changé en « son allure **déchaîné** », qui supposait l'utilisation, manifestement non (bien) faite, de la grammaire. Encore une fois, comme la plupart de ses collègues, Thalie a omis de traiter de rares cas de grammaire (deux), mais l'un d'eux accompagnait une erreur de syntaxe.

Quant à la morphologie, bien que ce code ait semblé nouveau pour les étudiants, ils ont vite saisi la distinction que nous faisons avec les erreurs d'accord (G) : les erreurs relatives à la forme des verbes, aux homophones et barbarismes grammaticaux ont à plus de 80 % été bien corrigées. Thalie ne fait pas exception, corrigeant près de 89 % des erreurs et en créant deux dans des reformulations de phrase exigées par l'enseignant...

Pour d'autres types d'erreurs que OGM, toutefois, le taux de correction en réécriture être aussi bon, bien que Thalie se soit mieux débrouillée que la plupart de ses confrères. Mais c'est aussi avec ses bons résultats en résolution d'erreurs plus difficiles, relevant plus des structures macrotextuelles, qu'elle allait nous mettre sur une piste à maints égards intéressante.

## SPV et autres erreurs : des cas difficiles?

La syntaxe, le vocabulaire et tous les éléments de structure, de contenu et d'expression (marqueurs, référents, clarté, etc.) sont par définition plus complexes que les précédents. Pourtant, dans ces critères, Thalie s'est distinguée de ses collègues du GE, tant des faibles, dont elle faisait initialement partie, que des forts. En général, les *réécrivants* auront connu des taux de résolution de ces erreurs inférieurs aux éléments précédents. Par définition, l'ajout de contenu et la correction d'une introduction mal faite, de phrases peu claires ou lourdes (incluant les phrases boiteuses) se révèlent nettement plus problématiques pour l'étudiant parce que ces tâches impliquent une conscience macrotextuelle, tant sur le plan syntaxique que sémantique. L'erreur de vocabulaire, par exemple, même si elle ne touche souvent qu'à un mot, implique tout un système référentiel qui exige réflexion. La ponctuation participant aussi à la structure de la phrase, son traitement en réécriture, comme celui des critères susmentionnés, devrait être indicateur d'une certaine conscience phrastique chez l'étudiant.

Qu'a fait Thalie de ces cas? Le tableau suivant nous donne une indication statistique qu'il faudra vite nuancer.

**Tableau 5.4** S-P-V et autres erreurs : 1<sup>re</sup> réécriture de Thalie

Catégories d'erreurs	S	P	V	Expression et Texte
% résolution	85,7	100	85,7	100

D'emblée, la ponctuation fait un peu exception dans ce trio. Sans surprise, la très grande majorité des dix (10) erreurs relatives à la ponctuation concernaient la virgule, souvent celle d'encadrement, que Thalie a toutes bien corrigées. Il faut admettre que notre code de correction, qui plaçait un P directement au-dessus de l'endroit où se trouvait un problème de ponctuation, facilitait la tâche de tout un chacun. C'est plus en rédaction que l'apprentissage de cet aspect de la langue était mesurable. Les cas de virgule interdite (entre le sujet et le verbe, par exemple) ne trouvaient pas toujours résonance en rédaction, même s'ils étaient bien corrigés dans les réécritures des collègues de Thalie. On peut même parler d'une certaine résistance chez quelques étudiants à qui cette notion, qui exige une prise de conscience de la phrase et de sa structure, semble échapper, même après quatre réécritures. Mais ces étudiants sont fort peu nombreux et ce n'était pas le cas de Thalie.

Alors que Thalie a commis au moins dix erreurs de chaque composant du trio OGM (au total, plus d'une quarantaine d'erreurs) et dix erreurs de ponctuation, elle n'a eu à corriger que six erreurs en syntaxe, six en vocabulaire. Quant au contenu, un cas de formulation obscure et deux autres de contenu à ajouter avaient été signalés par le correcteur. Mais au total, 22 changements devaient être apportés en SPV.

Dans les cas de syntaxe et vocabulaire comme dans les autres types d'erreurs (structure, contenu et expression), la correction de l'étudiant impliquait l'ajout de plusieurs phrases. Malgré un mandat qui s'annonçait plus lourd pour elle, Thalie n'a raté qu'une correction de syntaxe sur six, ainsi qu'une de vocabulaire (aussi sur six), alors qu'elle a parfaitement procédé aux changements de contenu et de clarté demandés, qui exigeaient l'ajout de plusieurs phrases.

Un ajout de ce type est particulièrement significatif. À la fin du résumé du roman *Les choses de la vie* de Paul Guimard, le correcteur a écrit : « Contenu : et la lettre? ». À cette question fort succincte, Thalie a répondu dans sa réécriture de belle façon. Non seulement a-t-elle ajouté l'information demandée, mais elle a inséré cet élément important de l'intrigue du roman à deux endroits de son résumé : une fois dès les premières lignes, où elle indique que le conducteur a en sa possession une lettre qui annonce la fin d'une relation; puis à la fin du résumé, après l'accident fatal, lorsqu'elle révèle que la lettre est remise par un médecin à sa femme alors que, à demi conscient, le conducteur avait exprimé le souhait tardif de détruire ladite lettre. Thalie, par ces ajouts, montrait une bonne compréhension de l'œuvre et de la tension dramatique que cet élément conférait au roman, puisque le contenu de cette lettre dirigeait autrement le deuil de la femme du conducteur. En soi, cette correction valait plus qu'un simple point, et le correcteur tenait compte, pour l'attribution de la note, de la qualité de ces reformulations plus exigeantes que le simple ajout d'une lettre à l'orthographe d'un mot, par exemple.

En fait, dans les quelques erreurs de contenu ou d'expression signalées par le correcteur, Thalie a affiché un réel souci de l'amélioration de son texte au point où elle a procédé à des changements non demandés de façon délibérée. Dans sa seule 1<sup>re</sup> réécriture, à laquelle elle a consacré 1 heure 20 minutes, on constate cinq changements volontaires, souvent axés sur la variété du lexique.

Ainsi, en syntaxe, en vocabulaire comme dans les autres erreurs relevant du macrotextuel, Thalie constitue une exception, toutes catégories d'étudiants confondues, autant par la qualité des changements faits que par ses initiatives. Elle a montré une vision de la réécriture qui la distingue de ses collègues. Mais, par la qualité de ses reformulations, elle nous a guidé, bien malgré elle, vers l'observation d'un phénomène largement répandu chez les *réécrivants* de toutes les catégories.

### **Les reformulations : un mandat à la fois**

Nous venons de montrer, dans les dernières pages, certaines caractéristiques de la performance de Thalie lorsqu'elle traite les erreurs signalées par le correcteur, notamment dans ses reformulations volontaires, qui la distinguent de la majorité des étudiants, peu importe leur catégorie. Toutefois, pour elle comme pour la majorité des participants du GE, ces reformulations nous mènent à considérer une problématique singulière. Nous parlons ici d'erreurs ajoutées, c'est-à-dire d'erreurs qui ne font pas partie de la rédaction d'origine, mais qui se sont ajoutées à la réécriture.

Nous distinguons deux types d'erreur ajoutée : celle d'un mot qui aurait dû changer de forme en raison d'un autre changement fait dans la phrase; puis celle d'un passage ajouté au texte, dans lequel se trouvent des erreurs. Thalie, comme ses collègues, a fait ce genre d'erreurs à plusieurs reprises. Dans ses corrections de syntaxe, de vocabulaire, de phrases ou de passages entiers, elle illustre parfaitement une difficulté que nous appellerons le « double mandat », bien que cette appellation soit imparfaite.

Le premier type d'erreur illustre parfaitement la notion d'œillères en réécriture : l'étudiant se concentre sur un mot qu'il doit corriger, souvent pour une question de vocabulaire ou de syntaxe, et néglige totalement les conséquences que ce changement peut avoir sur d'autres mots dans la phrase. Par exemple, Thalie, toujours en 1<sup>re</sup> réécriture, devait corriger l'emploi fautif d'un pronom relatif dans le passage suivant, où nous signalons l'erreur comme le correcteur l'a fait à la remise de la copie.

<b>Erreur signalée par le correcteur</b>	<p style="text-align: center;">S (pronom relatif)</p> <p style="text-align: center;"><i>Le marchand de cochons, <u>qu'</u>on aurait pu se passer avec son allure déchaînée, [jouait son rôle]<sup>23</sup> dans l'histoire.</i></p>
------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pourtant bien au fait du code de correction et guidée par la mention « pronom relatif », Thalie a transformé ce segment de phrase par : « Le marchand de cochons, un personnage **haissable**, [...] » en omettant le tréma à ce mot. Elle se trouve à bien corriger l'erreur de syntaxe, mais ajoute une erreur d'orthographe lexicale.

Le second type d'erreur ajouté concerne l'ajout d'une phrase entière, parfois de plusieurs phrases. Ce type d'erreur, souvent le fait d'une information manquante ou d'un manque de clarté, est chez Thalie l'occasion d'erreurs nombreuses. Appelée à ajouter l'information relative à la lettre dans le roman *Les choses de la vie*, exemple dont nous avons parlé auparavant, Thalie a jouté, dans sa réécriture, un premier passage fort pertinent, tant par son contenu que par sa position dans le résumé (progression de l'information) :

<b>Phrase ajoutée en réécriture</b>	<p style="text-align: center;">Il pensait à Hélène et [sic] la lettre qu'il lui avait écrit [sic], car il n'était pas certain de vouloir poursuivre sa relation avec elle</p>
-------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dans ce passage, nous remarquons d'emblée l'ajout de deux erreurs : une en syntaxe (la préposition à qui doit introduire le deuxième groupe nominal *la lettre*) et une en grammaire, alors qu'elle n'a pas procédé à l'accord du participe passé *écrit* avec le complément direct placé devant, qui aurait dû s'orthographier *écrite*.

Dans sa 1<sup>re</sup> réécriture, Thalie a ainsi cumulé plus de 16 erreurs ajoutées, dont deux seules nous semblent le fruit de sa négligence lors de la retranscription, qu'on peut considérer comme des coquilles. Mais sur ce total de 16, la moitié des erreurs, soit huit, relèvent de la grammaire, les autres catégories se divisant les erreurs restantes sans qu'il y ait plus de deux méprises par catégorie. Voilà quatorze erreurs de grammaire qu'elle a ajoutées dans des reformulations ou ajouts de phrases qui atteignaient pourtant leur but premier : l'amélioration du texte. Le mandat initial, corriger le vocabulaire, ajouter une information, etc., était fort bien rempli chez elle. Mais elle ne parvenait pas à se concentrer sur plus d'un aspect de la langue ou du texte à la fois. Imposés ou non, une dizaine de passages lui ont fait ajouter, au final, plus d'une quinzaine d'erreurs, la plupart grammaticales. En ce sens, Thalie, qui a montré dès sa

<sup>23</sup> Nous avons légèrement simplifié un passage fort long.

première réécriture une rare propension à remettre en question certains éléments de son texte pour les améliorer, a fait preuve d'une concentration que nous qualifierions de compartimentée : concentrée sur la résolution d'erreurs complexes, relevant des structures macrotextuelles, elle ne peut éviter l'ajout d'erreurs par définition moins complexes.

En ce sens, Thalie fait-elle exception chez les *réécrivants*? Non. La plupart des étudiants qui ont dû se prêter au jeu de la reformulation d'un passage ont manifesté une vision somme toute limitée de l'acte de réécriture, malgré l'excellence des reformulations dans bien des cas. Il semble que la concentration à bien corriger une erreur de vocabulaire, de clarté du message ou de syntaxe ait provoqué des dommages collatéraux : les erreurs ajoutées pullulaient, pas moins chez les forts que chez les faibles du groupe expérimental.

À l'instar de la majorité de ses collègues de toutes catégories, Thalie limitera par la suite le nombre d'erreurs inventées dans ses réécritures : de 16 au départ, elle passera à sept (7) en 2<sup>e</sup> réécriture, puis à une (1) en 3<sup>e</sup> et, en réécriture finale, à quatre (4). Chaque fois, hormis les quelques coquilles (souvent les accents oubliés à la retranscription), c'est dans un contexte de reformulation que Thalie ajoute des erreurs en OGM, alors qu'elle corrige bien la plupart des erreurs lexicales ou syntaxiques à l'origine de ces dommages collatéraux. Mais même si le ratio de ces erreurs diminue au fil des réécritures de Thalie, la reformulation ou l'ajout de phrases demeure le contexte de réécriture le plus propice à l'erreur ajoutée, bien au-delà de la coquille, sans porter ombrage, toutefois, à la qualité de ses reformulations.

**Tableau 5.5** Traitement des erreurs de Thalie dans les quatre réécritures

	<b>Bonnes corrections</b>	<b>Mauvaises corrections</b>	<b>Omissions</b>	<b>Ajouts</b>
<b>Réécr. 1</b>	68,8%	5,0%	6,3%	20,0%
<b>Réécr. 2</b>	77,4%	9,4%	0,0%	13,2%
<b>Réécr. 3</b>	93,8%	3,1%	1,6%	1,6%
<b>Réécr. 4</b>	87,5%	2,5%	0,0%	10,0%

Le parcours de Thalie dans les réécritures, de la 1<sup>re</sup> à la dernière, montre une amélioration presque constante dans chacun des aspects : elle augmente le pourcentage de bonnes corrections (de 68,8 % à 87,5 %) et diminue les trois occasions de mauvaises décisions : celui des mauvaises corrections (de 5 % à 2,5 %), des omissions (de 6,3 % à 0 %)

et des ajouts (de 20 % à 10 %). Ce dernier élément, les erreurs ajoutées, est fort significatif dès qu'on le considère en nombre absolu : de 13 erreurs ajoutées en 1<sup>re</sup> réécriture, Thalie passe à quatre (4) dans sa dernière : elle s'est améliorée partout en réécriture.

Mais ses efforts trouveront-ils écho dans les rédactions? Quel réinvestissement sera fait par notre étudiant? Thalie aura-t-elle retenu des leçons de ses quatre réécritures?

### Quatre sessions de rédaction

Dans les rédactions de Thalie, le nombre d'erreurs concernant les aspects textuels (éléments de structure, de contenu, marqueurs de relation ou référents), est demeuré relativement stable au fil des sessions. Une fois la 1<sup>re</sup> rédaction passée, Thalie ne cumulait en moyenne que cinq erreurs dans ces champs (à l'exception d'une rédaction où les erreurs de ton reliées à un soudain emploi du *je* faussaient les données) : on ne peut conclure à de l'amélioration dans ces aspects, mais pas à une régression non plus. Sur le plan de l'acquisition des compétences principales des cours MAN, LEA, 101 et 102, Thalie a chaque fois satisfait aux exigences, sans montrer de faiblesse sérieuse. Mais, sur le plan des erreurs de langue, l'histoire est tout autre.

**Tableau 5.6** Point de départ et épreuves finales de Thalie selon les types d'erreurs

Groupes d'erreurs	Départ (R1)	Épreuve finale 1 <sup>re</sup> session	Épreuve finale 2 <sup>e</sup> session	Épreuve finale 3 <sup>e</sup> session	Épreuve finale 4 <sup>e</sup> session
OGM	43	9	18	11	12
SPV	22	16	20	15	26
Autres	0	4	2	4	3
<b>total</b>	<b>65</b>	<b>29</b>	<b>40</b>	<b>30</b>	<b>41</b>

Nous avons déjà vu les deux premières sessions de Thalie en MAN puis en LEA. À sa 3<sup>e</sup> session, Thalie réussit le cours 101 de justesse, s'étant améliorée au fil de la session sur des éléments propres au cours 101 (structure de l'analyse littéraire et interprétation des procédés littéraires), mais toute cette attention a encore laissé les éléments SPV (surtout la syntaxe et le vocabulaire) mal en point (15 erreurs), bien que, sur le plan de l'orthographe, l'amélioration soit forte : 11 erreurs en OGM (toutes en G)

et quatre (4) erreurs de texte (marqueurs, clarté, etc.). Cela nous ramène à une performance semblable à sa rédaction finale de 1<sup>re</sup> session (en MAN), dans un compte rendu d'environ 200 mots plus court que l'analyse littéraire finale de sa 3<sup>e</sup> session.

En 4<sup>e</sup> session, Thalie signe une autre épreuve finale qui lui assure un passage plutôt serré. Les 800 mots de son dernier texte en 102 montrent encore une fois que le travail d'acquisition de la compétence reliée au cours, cette fois-ci la dissertation explicative, a été bien fait. Seules deux précisions de contenu ont été exigées par l'enseignante. Mais, comme en 101, il apparaît que cela se soit fait à un prix lourd : si le nombre d'erreurs en OGM n'a été que de 12 (ce qui est fort semblable à la performance en épreuve finale du cours 101), les erreurs en S (7), P (9) et V (10), une fois cumulées, mènent à l'inquiétant total de 26, beaucoup plus qu'en 101 (15). La centaine de mots supplémentaires en 102 ne peut expliquer à elle seule cette différence, non plus que le temps consacré aux rédactions : Thalie n'a pas utilisé 1 h 10 du temps disponible (sur cinq heures) en 101 et 1 h 20 en 102. Ces précieuses minutes non utilisées, qui auraient pu constituer un indicateur de valeur du rapport à l'écrit, ne suffisent pas pour expliquer l'écart entre les deux performances. Il semble que, d'une manière ou d'une autre, au fil des sessions, les aspects de la syntaxe et du lexique soient demeurés problématiques pour Thalie.

Ainsi, ces chiffres laissent songeur. En OGM, Thalie est passée de 43 erreurs dans son premier compte rendu à neuf (9) en épreuve finale de la 1<sup>re</sup> session. Bien qu'elle n'ait jamais réussi un aussi bon score ultérieurement, surtout pas en 2<sup>e</sup> session avec 18 erreurs, elle a semblé avoir trouvé un certain équilibre aux sessions 3 et 4 avec 11 et 12 erreurs. En ce sens, son amélioration est cohérente avec le fort taux de résolution de ce type d'erreur dans les réécritures. Il n'en va pas de même, toutefois, avec les erreurs en S-P-V.

En effet, pour les erreurs en SPV, Thalie a montré, dans les réécritures, un taux de résolution assez élevé en ce qui a trait à ces aspects, bien qu'ils soient par définition plus difficiles que les cas en OGM. Rappelons que la reformulation de passages et les modifications lexicales avaient pris, dès la première réécriture de Thalie, un élan qui avait débordé le cadre des erreurs signalées par l'enseignant, phénomène relativement rare dans notre recherche. Il en allait ainsi pour certains

passages lourds ou manquant de clarté, que Thalie avait fort bien reformulés dans les réécritures.

Mais, dans les rédactions, le transfert ne semble pas s'être fait comme les réécritures l'indiquaient pour les erreurs en SPV : la performance de Thalie inquiète, tant elle semble imiter les montagnes russes. Elle cumule, dans sa dernière épreuve finale (4<sup>e</sup> session, cours 102), un nombre d'erreurs (26) qui dépasse même sa performance initiale en MAN (22).

Un fin observateur dirait que l'hiver (sessions 2 et 4) ne sied pas à Thalie, alors que les automnes (sessions 1 et 3) lui sourient. Il demeure que l'expérience de la réécriture a eu un effet fulgurant sur Thalie à la 1<sup>re</sup> session, mais qu'il est manifestement inégal, spasmodique au-delà de cette session. Sa performance dans les épreuves finales des sessions 2, 3 et 4, où elle a réussi de justesse au moins deux épreuves finales sur trois, est trop fluctuante pour nous permettre de conclure à un effet indiscutable de la réécriture à long terme.

Ainsi, le parcours de Thalie, par son irrégularité, nous permet de nous interroger sur les préalables linguistiques de Thalie, sur sa capacité à expliquer, par le métalangage, les solutions avancées en réécriture. Les entrevues nous éclaireront à ce sujet.

### **« Comment accorder les orthographe grammaticales » : dire est-il écrire?**

Appelée, à la seconde entrevue, à s'exprimer sur ses difficultés en orthographe, Thalie a traduit l'art de traiter cet aspect de la langue par un suave « comment accorder les orthographe grammaticales ». Sans vouloir faire de cet énoncé le porte-étendard de ses problèmes métalangagiers, il faut admettre que Thalie ne faisait que confirmer la source de problèmes qui allaient marquer ses productions écrites.

Les étudiants retenus pour les entrevues devaient, rappelons-le, justifier certains changements faits dans leurs réécritures sans savoir si leur décision était bonne ou non. Avec en mains une copie de la rédaction corrigée et une copie de la

réécriture non corrigée, le correcteur leur demandait de justifier des cas divers, allant de la simple erreur d'orthographe lexicale jusqu'à certaines erreurs plus complexes : de syntaxe, de vocabulaire ou de marqueurs de relation, par exemple. Nous allions porter une certaine attention à l'identification de la classe grammaticale et de la fonction des constituants des phrases, ainsi qu'à l'utilisation des ouvrages de référence.

Dès sa 1<sup>re</sup> entrevue, comme ses quatre collègues faibles rencontrés, Thalie nous a mis devant l'évidence qu'elle ne maîtrisait pas son code linguistique et que le taux de succès de ses corrections en réécriture trouvait sa source dans une forme d'intuition. Dans les explications aux changements effectués, qu'ils soient bons ou non, il va de soi que nous vérifiions sa connaissance d'éléments comme la classe grammaticale des mots impliqués ou leur fonction.

Sans doute nerveuse dans les premières questions, Thalie répondait souvent par des interrogations, tant dans la structure des phrases énoncées que dans l'intonation. Par exemple, nous lui avons demandé la classe grammaticale du mot *penchent* : « C'est pas un verbe? » fut sa réponse. Mais elle a été incapable, après une dizaine de questions du chercheur pour la guider vers la réponse, de montrer en quoi ce mot était un verbe. Sa meilleure réponse fut : « Ben, j'sais pas. Le verbe *pencher*, penchent, euh... ».

De même, interrogée sur l'élément essentiel qui accompagne le verbe dans une phrase, Thalie aura besoin de trois questions et de moments de réflexion pour en arriver à : « Un sujet? ». Cela fut une de ses réponses les plus rapidement fournies, en dépit du ton interrogatif qui trahissait un manque d'assurance évident.

Mais une autre erreur viendra nous confirmer ce que le début d'entrevue, plein d'hésitations, annonçait. Thalie avait écrit en rédaction : « En fait, les frères Isaïe et Marcellin montrent aux lecteurs qu'en toute personne **peut** se cacher deux personnalités différentes ». Le correcteur avait chapeauté le verbe d'un G, pour une erreur d'accord, et non d'un M pour une erreur de morphologie. Thalie est confrontée à sa correction (*peu*), sans savoir si celle-ci est bonne. Mais une dizaine de questions du chercheur sont nécessaires pour qu'elle identifie le mot *peut* comme un verbe, après qu'elle a sérieusement envisagé que c'était un adjectif. Qui plus est, elle s'avoue incapable, au bout de plus de 25 questions du chercheur, d'identifier le sujet de ce

verbe. Bien que sa phrase comporte une certaine difficulté, le sujet postposé, il n'en demeure pas moins que cette incapacité à analyser une telle structure illustre de profondes lacunes.

Dans ses deux entrevues, à l'instar de ses collègues faibles rencontrés, Thalie parvenait laborieusement à justifier ses propres corrections, même les meilleures, en ce qui avait trait à des erreurs relativement simples (OGM). Son utilisation des ouvrages de référence était peu fréquente : de ses deux recherches avouées, une lui a été profitable (le singulier de *quelque*, objet de sa recherche dans le *Multi*, devant le mot *temps*).

Il est dès lors facile d'imaginer que, dans des cas d'erreurs plus complexes, la justification des choix serait plus laborieuse, dans la mesure où le changement fait en réécriture était le bon. Il n'était donc pas surprenant qu'une erreur de choix de subordonnant comme la suivante ait été ratée en réécriture, et que sa justification ait été manquée par la suite par Thalie. Pour elle comme pour d'autres étudiants rencontrés, il arrivait que c'est lorsqu'ils étaient invités à expliquer un mauvais changement qu'ils comprenaient leur erreur et la corrigeaient de la bonne façon. Voyons l'erreur suivante et son traitement par Thalie.

<b>Erreur signalée par le correcteur</b>	Tout au long du récit, il est évident de [sic] constater à quel point les morales sont présentes et importantes, <b>car</b> ça rend le livre intéressant et accrochant.
Commentaire du correcteur : introduit-il une explication ou une conséquence?	

Thalie changera *car* par *parce-que* [sic] en lui ajoutant une erreur d'orthographe, mais sera incapable de saisir la nuance entre l'explication et la conséquence. Après plusieurs minutes d'explications du chercheur, elle suggèrera de remplacer le *car* par un acceptable *et*.

## Mélina : la force du dire

Les carences métalangagières de Thalie ne font pas exception dans ce groupe. En effet, l'identification de la classe grammaticale et des fonctions des mots était peu réussie chez tous les étudiants faibles rencontrés en entrevue, et leur utilisation des ouvrages de référence était limitée. Les quelques étudiants forts étaient, sur ce plan, nettement mieux nantis, répondaient plus facilement, avec plus d'assurance. Leurs réponses paraissaient moins le fruit du hasard que celles fournies par les étudiants faibles.

Mélina, par exemple, une étudiante forte, a offert une 1<sup>re</sup> entrevue deux fois moins longue sur le plan du nombre de pages transcrites et presque autant en temps, que celle de Thalie : ses réponses étaient rapides, le cheminement décrit pour les changements en réécriture plus succincts, le ton plus sûr. Voyons, par exemple, son explication de l'erreur suivante.

<b>Erreur signalée par le correcteur</b>	O + G [...] les phrases courtes facillites la compréhension [...]
----------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

*– Bien, j'ai mis « facillites » avec un « s » parce que j'ai sûrement pas assez réfléchi : c'était le verbe de la phrase, je l'ai accordé avec « courtes » en pensant que c'était comme un adjectif en regardant un peu trop vite. Mais après ça, en lisant ma phrase, je me suis aperçue que c'était le verbe, dans le fond, c'était « ils facillitent », à la troisième personne du pluriel.*

Bien qu'encore imparfaite, cette explication tranche avec les hésitations auxquelles les faibles nous avaient habitué. Pour la question de l'accord avec le sujet, même si le pronom *ils* n'est pas le bon pour remplacer *les phrases courtes*, on sent, contrairement à Thalie, que Mélina a repéré le sujet, qu'elle savait qu'il y en avait un. Toutefois, comme il arrive souvent dans une situation de double mandat, une seule correction a été faite : le dédoublement du / n'a pas été corrigé alors que la forme du pluriel l'a été. Mélina, comme plusieurs de ses collègues dits *forts* dans le GE, a multiplié les mauvaises décisions en réécriture, ajouté plusieurs erreurs, comme nous l'avons vu au chapitre 4.

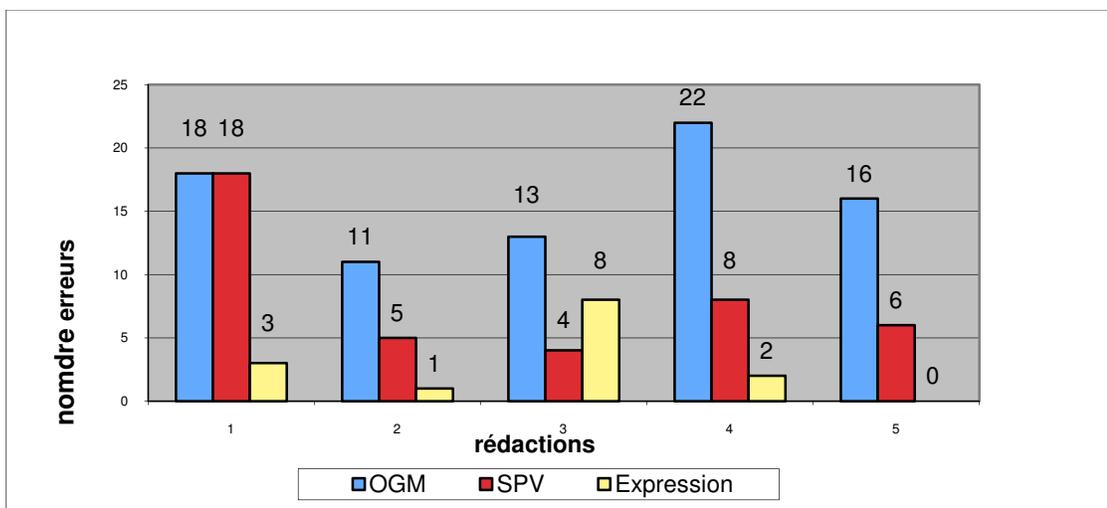
D'autres explications nous montrent la très nette différence entre les forts et les faibles sur le plan métalangagier. Voyons l'erreur suivante de Mélina et sa correction.

<b>Erreur signalée par le correcteur</b>	S (phrase incomplète) <i>Plus précisément, lorsque Marcellin dévoile sa vraie nature aux yeux de son frère.</i>
<b>Correction en réécriture</b>	<i>Surtout au moment où Marcellin dévoile sa vraie nature aux yeux de son frère.</i>

L'erreur de la phrase incomplète n'a pas bien été corrigée par Mélina dans sa réécriture. Pourtant, en entrevue, elle ira affirmer que sa correction n'a pas résolu le problème, qu'il n'y avait pas de « verbe-locomotive, comme Sophie nous l'a si bien appris », a-t-elle dit en faisant référence à son enseignante. Mélina utilisera les termes *coordonnant*, *juxtaposition*, en spécifiant que la phrase orpheline et sa précédente auraient pu être réunies par un point-virgule, une virgule. Toute cette explication s'est déroulée sans que le chercheur ait eu à travailler aussi fort qu'avec Thalie, par exemple, pour en arriver à des éléments de réponse valables.

Mais les capacités métalangagières de Mélina, assurément la meilleure sur ce plan parmi les forts rencontrés en entrevue, lui assurent-elles une progression dans les rédactions? Voyons le portrait de sa première année.

**Tableau 5.7** Performance de Mélina de R1 à R5



D'emblée, nous remarquons certaines similitudes entre le portrait de la forte Mélina et celui de la faible Thalie : une progression est remarquée entre la R1 et la R5, avec la régression si caractéristique de la R4, qui aura fait des victimes dans toutes les catégories d'étudiants. Mais la progression la plus sentie est, encore une fois, entre la R1 et la R3, au moment où les activités de réécriture étaient le mieux encadrées. Observons en détail ces performances lorsque mises en lien avec les sessions 3 et 4, le groupe fort ainsi que les réécritures.

**Tableau 5.8** Nombre de mauvaises décisions de Mélina en rédaction et en réécriture en comparaison avec les *réécrivants* forts

Rédactions	R1	R2	R3	R4	R5	Amélioration R1-R5	Amélioration R1-R3	Amélioration R3-R5
GE (9 étudiants)	37,8	39,7	28,6	42,7	37,1	1,9 %	24,3 %	-29,7 %
Mélina	39	17	25	32	22	43,6 %	35,9 %	1,2 %

Réécritures	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Amélioration rééc. 1 – rééc. 4
GE (9 étudiants)	10,2	9,8	9,7	8,7	14,7 %
Mélina	13	2	0	5	61,5 %

Ce tableau montre que Mélina a surpassé l'ensemble de ses collègues forts, qui auront connu des résultats, en termes d'amélioration, bien inférieurs à ceux des faibles, comme nous l'avons vu au chapitre 4. En effet, ce tableau met en évidence, en pourcentage, les effets de la concentration des activités d'écriture en 1<sup>re</sup> session pour les étudiants forts. Mélina, pour sa part, a mieux fait que son groupe à toutes les occasions qu'elle a eues, bien que sa 1<sup>re</sup> rédaction ait été plus faible que la moyenne de ses collègues forts. Et, en dépit d'une R4 plus faible que les R2 et R3, elle a répondu avec une réécriture parfaite (aucune mauvaise décision).

Mais, comme l'indique le tableau suivant, sa meilleure performance demeure son épreuve finale de 2<sup>e</sup> session (R5). Faut-il voir en ce cas les fruits de la réécriture? En réécriture initiale, ses 13 mauvaises décisions la placent sous la moyenne de ses collègues, mais elle se rattrape dès la deuxième. Sa forte amélioration en réécriture, entre la première et la quatrième (61,5 %) participe ainsi de la même tendance qui a caractérisé l'évolution R1-R5 : 43,6 % d'amélioration. Mais qu'en est-il de son parcours de 2<sup>e</sup> année?

Le tableau suivant nous montre que, loin des réécritures, elle a complété ses cours 101 (3<sup>e</sup> session) et 102 (4<sup>e</sup> session) avec un nombre total d'erreurs semblable à celui de l'épreuve finale de sa 1<sup>re</sup> session. Tout de même, après un départ à 39 erreurs, Mélina a montré une certaine stabilité sur deux ans, ses rédactions finales subséquentes oscillant entre 22 et 27 erreurs.

**Tableau 5.9** Point de départ et épreuves finales de Mélina selon les types d'erreurs

Groupes d'erreurs	Départ (R1)	Épreuve finale 1 <sup>re</sup> session	Épreuve finale 2 <sup>e</sup> session	Épreuve finale 3 <sup>e</sup> session	Épreuve finale 4 <sup>e</sup> session
OGM	18	13	16	13	16
SPV	18	4	6	10	7
Autres	3	8	0	4	3
total	39	25	22	27	26

Mais l'élément le plus révélateur de la qualité du travail de Mélina consiste en son amélioration en SPV, dont elle réduit le nombre initial d'erreurs (18) à sept (7) en fin de 4<sup>e</sup> session.

Les capacités métalangagières de Mélina, supérieures à celles de ses collègues forts, peuvent-elles expliquer qu'elle les surpasse ainsi? Paradoxalement, les forts ont en général affiché de plus grandes capacités que les faibles à expliquer leurs décisions, mais leur amélioration en réécriture et en rédaction est inférieure à celle des faibles.

### **Quand le faible est fort : le paradoxe de l'amélioration**

En effet, les entrevues nous mènent à une situation paradoxale : les faibles, moins ferrés sur le plan métalangagier, sont ceux qui ont le plus améliorés leur sort en rédaction. Ils semblent avoir appris, ou du moins appliqué, des notions qu'ils ne pouvaient pas nécessairement nommer en entrevue : ils ont sérieusement diminué le nombre d'erreurs ajoutées dans les réécritures et offert une solide combinatoire en rédaction, du moins en 1<sup>re</sup> session, celle où ils ont le plus souvent rédigé et réécrit avant l'épreuve finale. Rappelons aussi que leurs réécritures nous avaient permis de constater

une amélioration sur tous les plans (augmentation des bonnes corrections, diminution des erreurs ajoutées, etc.) entre la 1<sup>re</sup> réécriture et la 4<sup>e</sup>. Cette situation diffère toutefois pour les étudiants dits forts du même groupe.

Les forts participent au paradoxe par leur capacité à expliquer leurs erreurs et leurs corrections supérieure à celle des étudiants faibles, mais ils ne semblent pas transférer leurs acquis dans les réécritures avec le même succès que Mélina ou même que Thalie, pourtant faible. Le seul aspect positif dans l'évolution entre les réécritures pour les forts est la diminution des erreurs ajoutées. Or, le nombre de changements imposés pour les forts étant moindre que pour les faibles, nous savons maintenant que ce chiffre doit être considéré avec réserve. Le nombre de mauvaises décisions en réécriture donne un tout autre portrait de la situation, comme le montre le tableau suivant, qui reprend des données des deux derniers tableaux.

**Tableau 5.10** Nombre de mauvaises décisions en rédaction et en réécriture : faibles et forts du GE

Rédactions	R1	R2	R3	R4	R5	Amélioration R1-R5	Amélioration R1-R3	Amélioration R3-R5
Faibles (8 étudiants)	67,4	53,9	41,3	55,5	43,0	36,2 %	38,7 %	-4,1 %
Forts (9 étudiants)	37,8	39,7	28,6	42,7	37,1	1,9 %	24,3 %	-29,7 %

Réécritures	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Amélioration rééc. 1 – rééc. 4
Faibles (8 étudiants)	22,3	15,0	14,4	13,4	39,9 %
Forts (9 étudiants)	10,2	9,8	9,7	8,7	14,7 %

Au-delà du pourcentage pour comparer les performances, il faut revenir au nombre de mauvaises décisions : les faibles, entre la 1<sup>re</sup> réécriture et la dernière, ont réduit ce nombre de plus de neuf (9) en moyenne alors que les forts n'en éliminaient pas deux (2).

De même, la diminution du nombre d'erreurs entre R1 et R5 est spectaculaire pour les faibles : plus de 24 erreurs en moins, alors que les forts stagnent à moins d'une erreur éliminée. Pour reprendre l'idée du réinvestissement évoqué auparavant entre les réécritures et les rédactions, il faut admettre que l'amélioration de moins de 15 % des étudiants forts entre la réécriture 1 et la réécriture 4 suggère un investissement à l'écrit

peu convaincant, les progrès faits entre R1-R3 s'estompant entre R3-R5 pour conclure avec une progression ténue de moins de 2 %. Sensibles comme les faibles à la concentration des activités scripturales de la 1<sup>re</sup> session, ils ont fait, au total de la 1<sup>re</sup> année, du sur-place.

Ainsi, les étudiants forts ont moins évolué que leurs collègues faibles, tant dans les rédactions que dans les réécritures, toutes catégories d'erreurs confondues, en dépit d'une demande de correction moins lourde en réécriture et de capacités métalangagières supérieures à celles des faibles. Des étudiants plus forts sur ce dernier plan ne se sont pas améliorés autant que les faibles, certains ont même régressé, tant en réécriture qu'en rédaction. Ce paradoxe frappe l'imagination : nous ne nous retrouvons pas, dans ce cas, devant des copies sur lesquelles le correcteur, ébahi par l'excellence du texte, s'acharne à trouver des erreurs pour ne pas accorder la note de 100 % : rappelons que, dans leur 1<sup>re</sup> rédaction, les étudiants du GE dits forts ont tout de même fait en moyenne, plus 37 erreurs. Il y avait, dès lors, matière à amélioration.

Quant aux *réécrivants* faibles, ils réussissent à améliorer plus que les forts une certaine part de leurs faiblesses même s'ils sont démunis sur le plan du métalangage. Dans l'ensemble, les faibles du GT aussi ont montré, nous l'avons vu au chapitre 3, s'être améliorés plus que les forts du même groupe en 1<sup>re</sup> session. Ils ont ralenti le rythme en 2<sup>e</sup> session, mais ont tout de même signé une amélioration supérieure à celle des forts. Or, dans la seule session où étaient concentrées les activités scripturales du GE, les faibles du GE se sont améliorés beaucoup plus que leurs homologues du GT, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3.

Mais les étudiants faibles du GE montrent un certain plafonnement dès la 2<sup>e</sup> session : doit-on y voir les limites de la réécriture? La déperdition et l'absence d'une rédaction en 2<sup>e</sup> session ont-elles affecté leur performance au point où les forts ont même régressé?

Quoi qu'il en soit, pour expliquer que la performance des faibles du GE est supérieure à celle des faibles du GT en 1<sup>re</sup> session, la réécriture est le seul outil que nous avons en mains.

### **Ce qu'il faut retenir du chapitre 5...**

- On relève un paradoxe entre la connaissance et la performance : les faibles du GE, qui se sont pourtant le plus améliorés dans les activités d'écriture, maîtrisent moins le métalangage que les forts, qui se sont le moins améliorés.
  
- La réécriture semble porter ses fruits : les faibles du GE se sont davantage améliorés, en 1<sup>re</sup> session, que les faibles du GT, notamment dans les cas complexes (S et V).
  
- Un mandat à la fois : le traitement d'erreurs complexes, fait avec un succès relatif, entraîne souvent l'ajout d'erreurs dans les réécritures.

## Conclusion

Dans une discussion à bâtons rompus sur les conclusions de notre recherche, une conseillère pédagogique, autrefois enseignante de français, citait un collègue d'éducation physique : « C'est comme en éducation physique, les étudiants les moins en forme connaissent la meilleure amélioration ». Et un autre collègue d'en rajouter : « C'est le phénomène de la perte de poids : spectaculaire dans les premiers temps, plus difficile par la suite, souvent chaotique. Fait de rechutes et de redressements. »

Ces comparaisons sont à maints égards troublantes pour le chercheur qui croyait, en début de recherche, trouver en la réécriture la panacée aux problèmes d'expression écrite des étudiants faibles entrant au collégial. Elles sont pourtant, au terme de notre recherche, les images les plus justes, et par là les plus saisissantes, du phénomène observé au terme d'une recherche qui nous a rompu à des exigences méthodologiques et ouvert à des résultats insoupçonnés.

### **Aventure d'une recherche : limites et découvertes**

Notre recherche nous a offert une belle occasion de manœuvrer avec des échantillons pour ainsi dire mouvants, qui ont appelé à la prudence pour l'interprétation des résultats.

Pour mieux comparer les groupes et les étudiants et comprendre la composition d'un groupe d'étudiants suivant le cours de mise à niveau, nous avons choisi de diviser notre échantillon initial d'étudiants en faibles, moyens et forts. Cette subdivision, elle-même ventilée en types d'erreurs (OGM, SPV et Expression), nous permettait d'apprécier des différences frappantes dans le nombre d'erreurs relevées en 1<sup>re</sup> rédaction dans le groupe expérimental : pour un maximum de 37 chez les forts, ce nombre pouvait passer à 57 et plus chez les faibles, le tout dans un texte d'environ 500 mots.

Nous savions, dès le début de la 2<sup>e</sup> année de notre recherche, celle de l'entrée en scène du groupe témoin, que nous avions à comparer des groupes inégaux. En effet, le GT était, à la rédaction initiale, environ 7 % plus fort que le GE pour un nombre comparable de

participants : près de cinq (5) erreurs séparaient les deux groupes en rédaction initiale. Mais surtout, le GT était composé de six étudiants forts de plus que le GE, même si le nombre d'étudiants faibles et moyens était relativement comparable. Dès lors, cette iniquité allait nous appeler à la prudence pour le reste de la recherche. Les résultats observés à la R5, en fin de 2<sup>e</sup> session, nous semblaient confirmer la supériorité du GT, dont les étudiants faisaient en moyenne sept erreurs de moins, eux qui n'avaient pourtant pas fait de réécriture. Selon les types d'erreurs les plus discriminants sur le plan de la statistique, le GE s'améliorait de plus de 28 % entre la R1 et la R5, mais le GT s'améliorait de 46 %.

Il nous fallait trouver explication à ce phénomène qui suggérait, à la limite, que la réécriture était contreproductive. Un examen du déroulement de la 2<sup>e</sup> session allait mettre en évidence trois facteurs ayant eu une incidence majeure sur nos résultats.

Le premier de ces facteurs est une déperdition importante dans le GT qui faussait les comparaisons entre les groupes expérimental et témoin : nous comptions, en R5, huit (8) étudiants de moins dans le GT (24) que dans le GE (32). Cette déperdition, qui a eu lieu entre la R4 et la R5, bousculait nos données : une trop grande différence caractérisait le nombre de faibles entre les deux groupes : cinq (5) restaient dans le GT, 11 dans le GE, alors que les autres catégories demeuraient comparables.

Le deuxième facteur relève d'une modification que nous avons dû faire dans les rédactions et réécritures pour le GE. La répartition inévitable de nos étudiants en plusieurs groupes en 2<sup>e</sup> session nous obligeait à tenir compte des conflits d'horaires, de l'équité dans l'évaluation et de la charge de correction des enseignants : nous avons dû limiter le nombre de rédactions à deux en 2<sup>e</sup> session et arrimer la 2<sup>e</sup> réécriture à l'épreuve finale. Mais nous avons sous-estimé les effets de cette décision. Le GT faisait sa première rédaction plus tôt que le GE, et se présentait en épreuve finale après deux rédactions, alors que le GE arrivait à cette épreuve avec une seule rédaction et sa réécriture.

Le troisième facteur, moins spectaculaire que les deux premiers, réside dans le fait que le GE a connu, en R4 et à sa réécriture, un fort taux d'absentéisme, ce qui ajoutait à notre difficulté d'interpréter les résultats pour cette rédaction, où le GT était dominant : la rédaction supplémentaire que le GT avait faite, un texte expressif de 500 mots dont nous ne tenions pas compte dans notre analyse, avait-elle avantagé le GT pour la rédaction suivante, la R4? À ce moment, le GT n'avait pas, lui, connu la déperdition évoquée auparavant. Quoi qu'il en soit,

plusieurs étudiants du GE se sont retrouvés en R5 en n'ayant rédigé qu'un texte (la R4), certains sans avoir fait la réécriture correspondante.

Ainsi, ces trois éléments combinés biaisaient les résultats de la R5 et rendaient problématique toute comparaison la concernant. Le contexte particulier de la 2<sup>e</sup> session nous a convaincu de relativiser les résultats observés pour la 1<sup>re</sup> année entière des groupes respectifs. Déperdition, absentéisme et iniquité dans les rédactions en 2<sup>e</sup> session nous ont donc, sur le plan de la méthode de travail, poussé à circonscrire plus finement notre échantillon du GE. Nous avons alors porté notre attention sur les étudiants qui avaient fait toutes les rédactions et toutes les réécritures. Et nous nous sommes concentré sur la 1<sup>re</sup> session, celle lors de laquelle nous avons le plus d'étudiants dans les deux groupes, ce qui nous a permis des observations fascinantes.

### **La fulgurance des *réécrivants* faibles**

S'il est une catégorie d'étudiants qui paraît avoir profité de la réécriture, c'est bien celle des faibles. Parmi tous les *réécrivants*, ils signent les performances les plus étonnantes, et l'exemple de Thalie le montre bien. Dans les critères O, G, M et P, il y a toujours progression entre la 1<sup>re</sup> rédaction et la 3<sup>e</sup>. En syntaxe et en vocabulaire, l'amélioration en 2<sup>e</sup> rédaction est suivie d'une légère régression en R3, mais la R3 montre tout de même une amélioration par rapport à la R1. Pour OGM (54 %) et SPV (34 %), les améliorations du GE surpassent nettement celles du GT (respectivement 14 % et 19 %) entre la R1 et la R3. De toute la 1<sup>re</sup> année, la R3, celle qui clôt la 1<sup>re</sup> session, est la meilleure du GE. Par la suite, en 2<sup>e</sup> session, dans le contexte évoqué auparavant, le GE offre des performances en montagnes russes, notamment en raison de la catastrophique R4.

Mais, en 1<sup>re</sup> session, la domination des faibles du GE ne se limite pas à la comparaison avec ceux du GT. Leur amélioration déclasse outrageusement l'évolution des forts du GE, pourtant soumis aux mêmes conditions. Soulignons tout de même que les forts du GE ne sont pas en reste par rapport à ceux du GT, qu'ils surpassent aussi. Ainsi, les deux réécritures de la 1<sup>re</sup> session semblent avoir profité au GE, toutes sous-catégories (faibles, moyens, forts) confondues, mais c'est indubitablement la performance des faibles qui ressort du lot.

À la recherche d'une explication à ce phénomène, nous nous sommes servi des questionnaires et des entrevues. Si les questionnaires nous fournissent finalement des réponses peu significatives, peu discriminantes, un élément a toutefois attiré notre attention dans notre examen des réponses fournies par les étudiants rencontrés en entrevue. Le cas de Thalie, fort représentatif, nous mettait devant l'évidence des carences métalangagières des étudiants faibles, alors que les plus forts se débrouillent mieux sur ce plan. Paradoxalement, les forts ne s'améliorent pas au même rythme que les faibles en réécriture (dans plusieurs aspects, ils régressaient, même). Dans les rédactions, les forts stagnent presque avec moins de 2 % d'amélioration entre R1 et R5, alors que les faibles s'améliorent de plus de 36 %. Or, nous ne pouvons ici affirmer que les faibles transfèrent leur *savoir* (le métalangage) mieux que les forts dans les rédactions, puisque, justement, ce savoir est nettement plus carencé que celui des forts. Comme elle a été pratiquée dans notre recherche, la réécriture ne permet pas de conclure à un rôle dominant du métalangage : ceux qui le maîtrisent le moins ont eu de meilleurs résultats, ceux qui le maîtrisent le plus se sont peu améliorés sur deux sessions.

Mais par la correspondance entre leur amélioration en réécriture et celle en rédaction à la 1<sup>re</sup> session, où ils signent des améliorations importantes, les *réécrivants* faibles réussissent, d'une certaine manière, à transférer, pardonnez-nous cette expression par trop générique, *quelque chose* dans leurs rédactions. Est-ce le seul fait d'écrire plus souvent que les étudiants du GT en 1<sup>re</sup> session? Rappelons que leur 1<sup>re</sup> session comprend cinq textes (trois rédactions et deux réécritures), alors que le GT écrit trois fois. Est-ce le fait, comme environ 40 % des *réécrivants* le mentionnent dans une question ouverte du questionnaire, que la réécriture leur permet de « mieux voir et comprendre [leurs] erreurs »? Le seul exercice de la réécriture peut-il à lui seul réussir là où la discussion avec le chercheur et le recours au métalangage échouent?

Quoi qu'il en soit, il nous apparaît évident que les faibles du GE accordent beaucoup plus de valeur à l'exercice de la réécriture, et qu'ils réussissent à transférer ce *quelque chose* dans les rédactions subséquentes en 1<sup>re</sup> session. Toutefois, dès que le rythme imposé en 1<sup>re</sup> session a été modifié, le portrait a changé.

Notre expérience sur la réécriture laisse l'image d'un instrument ouvrant à une amélioration fulgurante, mais somme toute éphémère, quand on compare les résultats des rédactions du GE et du GT sur plus d'une session. Les réécritures mettent en évidence l'habileté spectaculaire des étudiants à corriger les erreurs en O, G, M et P, mais, curieusement, elles illustrent aussi leur incapacité à ne pas recréer ce type d'erreur lorsque

vient le temps de régler un cas plus complexe, relevant de la macrostructure, de compétences discursives : erreurs de syntaxe, de vocabulaire, de reformulations de phrase, de marqueurs de relation et transitions, d'information. Ces erreurs, si elles sont somme toute corrigées avec un certain succès même par les faibles, sont en même temps l'occasion d'ajouter un grand nombre d'erreurs en O, G, M, par exemple. Il apparaît qu'une commande complexe, qui constitue un défi devant lequel peu ont choisi l'évitement, empêche les étudiants de tenir compte d'aspects pourtant plus faciles à corriger.

Ainsi, les cas de *double mandat* s'avèrent douloureux pour plusieurs, qui traitent souvent les erreurs complexes avec un certain succès, mais aussi avec des œillères. En effet, les dommages collatéraux sont nombreux dans les cas de réécriture de passages qui relèvent de compétences discursives, celles où étaient impliquées des erreurs de reformulations syntaxiques complexes. Il semble que la concentration des étudiants se soit limitée à une commande unique, elle-même satisfaite avec un certain bonheur en réécriture, mais un bonheur tout relatif en rédaction.

Sur le plan macrostructurel, à long terme, nous ne pouvons affirmer que les *réécrivants* s'améliorent en rédaction, même si, parmi les plus faibles, plusieurs montrent la capacité de résoudre des cas complexes lors des réécritures. On sait que les rédactions des cours 101 et 102, par exemple, exigent le développement de compétences par nature plus complexes que celles du compte rendu du cours MAN ou LEA, dont la structure imposée était fort encadrée. Ces textes, l'analyse littéraire et la dissertation critique, doivent être l'occasion pour les étudiants de faire la preuve d'un certain progrès en dépit de leurs difficultés intrinsèques et de la longueur progressive de ces productions (700 et 800 mots). Un regard sur la 2<sup>e</sup> année du GE n'a pas permis de statuer qu'il y a eu amélioration notable en général, peu de cas montrant des différences significatives, même chez les plus forts, pourtant supérieurs aux faibles en métacognition. Chez certains, nous avons pu remarquer une certaine incohérence dans les types d'erreurs au fil des productions écrites : une rédaction contenant peu d'erreurs de microstructure mais plusieurs de macrostructure peut être suivie d'une rédaction aux proportions inverses dans le nombre d'erreurs par type. Quoi qu'il en soit, chez la plupart des *réécrivants*, une fois la 1<sup>re</sup> session passée, un effet de plafonnement est perceptible.

Ainsi, même les étudiants s'étant le plus améliorés dans notre recherche, les faibles du GE, ont montré des capacités métalangagières lacunaires et erratiques, notamment dans le balancement relatif entre leurs tâches linguistiques et discursives, entre le plus simple et le plus

complexe. Inégaux dans leur amélioration en ce qui a trait à ces compétences langagières, les *réécrivants* n'auront, en un sens, atteint que partiellement les visées inhérentes à la réécriture. Rappelons que Oriol-Boyer (1990), par exemple, disait que l'art de réécrire résidait dans la capacité de « détecter des erreurs, de les expliciter, puis d'élaborer des stratégies pour les éliminer ou les exploiter » (p. 38). Si ceux qui se sont le plus améliorés montrent de façon spectaculaire avoir progressé dans certains aspects (O,G,M,P) en rédaction, c'est qu'ils ont trouvé les moyens, plus que les *non-réécrivants*, de détecter leurs erreurs et d'élaborer des stratégies pour en réduire le nombre.

Toutefois, l'outil de prédilection pour établir ces stratégies de façon consciente étant le développement des compétences langagières, on ne peut que s'étonner devant le fait que les plus faibles du GE, qui se sont le plus améliorés, soient démunis sur ce plan. Une part importante du processus de réflexion implicite à la réécriture n'est donc pas atteinte par les plus faibles. De leur côté, les plus forts satisfont plus que leurs collègues moyens et faibles à cette exigence, mais se corrigent moins bien, réinvestissent beaucoup moins de leurs connaissances, quand ils s'améliorent. De part et d'autre, les *réécrivants*, par leurs performances compartimentées, relâchant l'attention d'un côté et se concentrant beaucoup sur l'autre, ne rejoignent pas les conceptions théoriques de la réécriture des Bucheton, Reuter, Garcia-Debanc et Trouillet, par exemple, qui placent tous la réflexion au cœur même de la réécriture. Du moins, la réflexion déployée semble passer par un langage qui est autre, plus intuitif, moins structuré, plus aléatoire.

Où se seraient rendus les plus faibles s'ils avaient eu les compétences langagières de leurs collègues plus forts? Et où seraient les plus forts s'ils avaient su transférer leurs connaissances avec la même efficacité que les faibles? Il est difficile de s'avancer sur ce terrain sans verser dans l'extrapolation. Toutefois, les constats de notre recherche nous ramènent au sens intrinsèque de la réécriture que maints théoriciens ont relevé : la réflexion.

### **Des perspectives d'intervention**

Tant dans ses limites que dans les découvertes qu'elle nous a permises, notre recherche nous pousse à explorer certaines pistes d'intervention que nous ne saurions tarder à mettre en application en classe.

- **Écrire souvent** : la 1<sup>re</sup> session de notre recherche dans le GE, par rapport au GT, montre objectivement que les *réécrivants* se sont plus améliorés que leurs homologues du GT dans une session où ils rédigeaient cinq fois par rapport à trois. Le caractère itératif du travail d'écriture ne pouvant être ignoré, on ne saurait trop recommander, pour que les étudiants s'améliorent, que les occasions d'écriture soient multipliées et qu'elles soient accompagnées d'autant de rétroactions touchant tous les aspects de la langue. Quant à la longueur des textes, notre recherche nous ayant rappelé la réalité de la tâche de travail des enseignants, nous suggérons de réduire le nombre de mots de chaque rédaction pour augmenter le nombre d'occasions d'écrire.
- **Réécrire tout autant, sinon plus (souvent)** : à la lumière des améliorations notées dans le GE, il va de soi que nous incluons la réécriture dans ce processus itératif de rédaction. Nombre d'étudiants, dans les questionnaires remplis, nous ont mentionné leur satisfaction de pouvoir « voir leurs erreurs » ou « les comprendre ». Même si leur compréhension semble encore erratique, cet exercice devrait être automatiquement intégré à toute rédaction. Il nous apparaît aussi raisonnable de considérer des exercices de réécriture plus concis et plus nombreux, question de développer l'automatisme de la réécriture chez les étudiants réputés faibles : par exemple, « aujourd'hui, on réécrit le résumé de la R1 »; une autre journée : « on s'attaque au compte rendu de la R1 », etc.
- **Cibler les doubles-mandats** : dans la foulée d'activités de réécriture plus nombreuses et concises, nous envisageons consacrer une attention particulière au cas des erreurs complexes qui impliquent deux analyses distinctes, pour elles-mêmes et pour les dommages collatéraux que leur traitement implique (par exemple : orthographe et syntaxe). Il nous apparaît important d'insister pour que les *réécrivants* satisfassent aux mandats complexes dans plus d'une facette, de façon à ce que leur conception de l'écrit soit moins compartimentée. Devant la difficulté inhérente à cette tâche, le fait d'avoir favorisé des mandats de réécriture plus courts pourrait bénéficier aux étudiants.
- **Vérifier la compréhension** : à la base même de la définition de la réécriture, la compréhension de la langue et du discours ne peut être laissée en plan. Même si notre recherche conclut que les entrevues ont peu d'effet, par exemple, la rencontre avec l'enseignant constitue une forme d'intervention qui sort du cadre 8,5 sur 11

pouces et qui est, par là, belle occasion, notre recherche l'a montré, de vérifier les capacités métalangagières. La disparité dans ces capacités relevée dans notre recherche entre les forts et les faibles nous pousse à aller plus loin dans ce créneau, à jouer le jeu de l'écrit là aussi : les explications métalangagières pourraient aussi être écrites, à l'occasion.

### **Écrire, réécrire, réfléchir : pour une mise à niveau**

Ainsi, nous espérons que l'étudiant, soumis à une pratique scripturale répétée, obligatoirement enrichie de la dimension réflexive que la réécriture permet, de même qu'à des exercices destinés à développer son métalangage et sa capacité à résoudre des cas complexes, puisse dans ces conditions trouver un contexte prometteur d'amélioration : une amélioration qui passerait par une connaissance plus assurée des composantes du langage qu'il manipule et de ses difficultés.

Cette démarche nous paraît la suite logique de d'une recherche qui a montré qu'en peu de temps, les *réécrivants* les plus faibles ont comblé le fossé qui les séparait des plus performants parmi les étudiants réputés faibles à leur entrée au collégial. Grâce à la réécriture, les plus faibles se sont réellement « mis à niveau ».

## Bibliographie

- Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, p. 29-40.
- Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de-Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluri-disciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, p. 93-133.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques*, 113-114, p. 41-54.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan.
- Boré, C. et Huynh, J.-A. (2004). *Le français aujourd'hui. Réécritures*, 144, AFEF : Paris.
- Bucheton, D. (2000). L'épaississement du texte par la réécriture. *Pratiques*, 105-106, p. 203-212.
- Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*. Paris : PUF, p. 159-184.
- Bucheton, D. (1995). *Écriture, réécriture, récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.
- Charlot, B. (1997). *Le rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Bordas.
- Chartrand, S.-G. (2006). Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français*, 140, p. 82-84.
- Chartrand, S.-G. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, p. 275-293.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Compétences langagières des élèves et enseignement du français: représentations des enseignants et des élèves. *Québec français*, (157), p.22-24.
- Cordary, N. (2010). L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde. *Synergies*, 6, p. 77-84.
- David, J. et Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*, Coll. L'Éducateur. Paris : PUF.

- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114, p. 7-28.
- Demalsky, A. et Lepage, M. (2007). La réécriture en coopération : mérites et limites. *Pédagogie collégiale*, 20(3), p. 24-29.
- Falardeau, É., Grégoire, C. (2006). Études des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9.1, p. 31-50.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2005). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF. Québec, 26-28 août 2004*. Québec : AIRDF.
- Garcia-Debanc, C. et Trouillet, A. (2000). Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves. *Pratiques*, 105-106, p. 51-82.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : PUF.
- Lapostolle, L., Massé, F. et Pinho, J. (2003). *Les garçons et les mesures d'aide en français. Rapport de recherche*, Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Oriol-Boyer, C. (1990). *La réécriture*, Grenoble : CEDITEL.
- Reuter, Y. (dir.) (1998). *Les interactions lecture-écriture : actes du colloque organisé par l'équipe Théodile-Crel (22-24 novembre 1993)*, Berne : Peter Lang.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : ESF Éditeur.
- Roberge, J. (2006). *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*, Montréal : Chenelière Éducation.
- Séguy, A. (1994). Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, 10, p. 13-32.
- Toumi, H. (2007). La réécriture pour apprendre à écrire. *Pédagogie collégiale*, 21(1), p. 8-11.

Annexe 1

## **Document théorique sur le compte rendu**

## LE COMPTE RENDU

*modifié à partir d'un document fourni par M. Michel Dufour*

Le compte rendu est un texte qui remplit **deux** fonctions : l'une, essentiellement **informative**, qui, de manière objective, donne des renseignements sur un texte, un livre, un film; l'autre, essentiellement **critique**, qui en analyse subjectivement certains aspects.

Le compte rendu doit être structuré de façon rigoureuse. En voici les principales étapes :

### 1. L'INTRODUCTION

L'introduction est généralement plutôt brève : un (1) paragraphe qui correspond à environ 15 % de la longueur totale du texte. Elle contient les trois parties suivantes, qui se présentent dans l'ordre :

**1) le sujet amené** introduit une idée **générale en relation avec l'objet de la critique** qui sera présenté dans le sujet posé;

**2) le sujet posé** précise clairement l'objet du compte rendu : 1) on doit donner des **informations générales sur l'œuvre et son auteur** : titre (souligné), nom de l'auteur, date de publication de l'œuvre; 2) on donne une idée de son **appréciation de l'œuvre**.

**3) le sujet divisé** annonce les aspects principaux qui seront abordés dans la **critique** et les met en lien avec **l'appréciation de l'œuvre**.

### 2. LE DÉVELOPPEMENT

Le développement, qui compte pour environ 75 % du total du compte rendu, traite les différents aspects annoncés dans l'introduction. Dans un compte rendu, le développement comprend deux types de discours, qui feront l'objet d'un (1) paragraphe chacun :

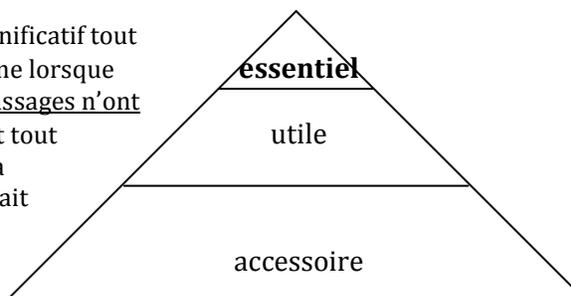
1) *le discours informatif* présente objectivement le contenu du livre. Il s'agit en fait ici de résumer l'histoire du livre, d'en donner les grandes lignes.

2) *le discours critique* analyse subjectivement, de façon positive, négative ou nuancée, différents aspects de l'œuvre lue.

## 2.1. LE RÉSUMÉ

Résumer, c'est, à partir d'un texte, extraire **l'essentiel** en le distinguant de **l'utile** et, surtout, de **l'accessoire** (les détails).

Si, comme lecteurs, nous devons considérer comme significatif tout ce qu'un auteur a jugé bon écrire, il n'en est pas de même lorsque vient le temps de résumer un roman entier : tous les passages n'ont pas la même importance, et il nous faudra retenir avant tout **l'essentiel**, puis y ajouter quelques éléments **utiles** à la compréhension générale de l'intrigue. Ce qui apparaissait déjà comme des détails à la lecture devra être mis de côté dans le résumé.



Quelles sont les informations essentielles et utiles que l'on doit retenir de la trame d'un récit? Le tableau suivant peut nous aider à mieux « choisir » les éléments importants d'un récit. Utilisez l'espace vide du tableau ci-dessus pour noter les passages qui correspondent aux différentes étapes de l'histoire d'un récit littéraire (roman, conte ou nouvelle) ou filmique que vous connaissez bien.

### Structure d'un récit

<b>AVANT</b> <b>les événements</b> (ÉTAT INITIAL)	<b>LES ÉVÉNEMENTS</b> (TRANSFORMATION, QUÊTE)			<b>APRÈS</b> <b>les événements</b> (ÉTAT FINAL)
<b>État stable</b>	<b>Provocation</b>	<b>Action</b>	<b>Sanction</b>	<b>État stable</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>peu ou pas d'action (présentation des personnages, décors et lieux)</li> </ul>	physique psychologique, sentimentale, intellectuelle	tentative d'obtention de l'objet désiré (ou de rétablissement de l'état initial) <ul style="list-style-type: none"> <li>gén. beaucoup d'actions</li> </ul>	peu d'action : consacre la réussite ou l'échec de la quête	peu ou pas d'action





# Plan

## **Introduction** (un paragraphe : environ 15 % du texte)

### **1) le sujet amené**

(une ou deux phrases)

### **2) le sujet posé**

(titre et auteur,  
année de publication  
et appréciation de l'oeuvre)

### **3) le sujet divisé**

(annonce des éléments  
de la critique en lien avec  
l'appréciation de l'oeuvre)

## **Développement** (deux paragraphes : environ 75 % du texte)

**1) le résumé** (un paragraphe de 175-200 mots) : résumez l'essentiel du roman de façon objective, la fin incluse.

**2) la critique** (un paragraphe de 175-200 mots). Commentez au moins un aspect de chacun des trois éléments suivants :

\* **l'histoire** (thème, action, dénouement, etc.);

\* **personnages** (rôle, crédibilité, etc.);

\* **l'écriture** (dialogues, descriptions, style, etc.).

## **Conclusion** (un paragraphe : environ 10 % du texte)

(bilan de la critique  
et recommandation finale)

## COMPTE RENDU N° 1 : *L'enfant du cinquième nord*

La science-fiction a connu un développement considérable ces dernières années et rejoint un public de plus en plus large et varié. Paru en 1983 chez Québec/Amérique, *L'enfant du cinquième nord* de Pierre Billon appartient à cette veine. L'auteur, par un habile dosage d'éléments propres à certains thèmes, lui a conféré ce caractère unique qui en fait un roman populaire fort apprécié. Maladie infantile, suspense policier, amours difficiles : c'est tout l'univers romanesque que Billon a construit, avec un bonheur indéniable, dans un contexte où la science est à l'honneur.

Daniel Lecoultre, narrateur et personnage principal du roman, se voit secoué par une nouvelle atroce : Florence, sa fille de six ans, souffre d'un cancer. Pour lui, c'est le commencement d'une aventure sans précédent, d'autant plus qu'il fait la connaissance, à l'hôpital où est traitée sa fille, de Max Sieber, un enfant énigmatique. Daniel est loin de se douter que Max est atteint d'un mal mystérieux qui fait d'ailleurs office d'intrigue dominante. En observation au cinquième Nord, l'étage de l'hôpital où il est gardé, Max entretiendra avec Florence une relation de camaraderie : on ne s'étonnera donc pas que Daniel, au moment où les autorités militaires s'intéresseront vivement aux dégâts importants causés au matériel médical par la seule présence du petit Sieber, ressente le besoin de connaître la cause du pouvoir de cet enfant. Daniel partira avec le docteur Maureen Davis pour le nord de l'Ontario, là où Max sera finalement séquestré par les autorités militaires. Ils finiront par apprendre la vérité sur « l'effet Sieber » qu'ils rattacheront au passage de la comète de Halley, à la Nativité et à la disparition des dinosaures.

D'entrée de jeu, Billon confronte le lecteur à une problématique à laquelle nul ne pourrait en toute bonne foi demeurer insensible : la maladie infantile. En effet, la petite Florence, dans toute sa jeunesse, son innocence et sa fragilité, inspire tant l'attendrissement qu'elle fait oublier que le contexte choisi par l'auteur lui permet avant tout d'attirer l'attention d'un public plus nombreux. Les passionnés de suspense policier et de magouilles d'espionnage sont également servis : d'abord inquiet puis bientôt fasciné par les nombreuses informations qu'il reçoit et décode tant bien que mal, le personnage principal se sent observé sinon carrément traqué dans sa quête de la vérité. Ne veut-il pas percer le mystère entourant l'affaire Sieber? Toute cette énigme est exploitée de main de maître, Billon s'avérant un habile conteur. Même si son style souffre parfois de certaines lourdeurs, il sait ménager ses effets pour mieux nous surprendre au moment opportun. L'auteur s'obtient enfin les faveurs de lecteurs friands d'intrigues sentimentales. Ceux-ci dévorent les douzième, treizième et quatorzième chapitres qui racontent le voyage de Daniel et Maureen, lequel aboutit à une scène romantique des plus délectables.

Il semble que Pierre Billon, en instaurant un contexte touchant où il est question de maladie infantile et en utilisant des éléments propres au roman populaire, a fait de son ouvrage de science-fiction un récit accessible à un très large public. Aussi, bien que les ingrédients utilisés puissent parfois faire recette, l'auteur a-t-il écrit une œuvre fort divertissante qui procure de belles heures de lecture.

## COMPTE RENDU N° 2 : *Une année en Provence*

Le tourisme est une façon de plus en plus accessible d'explorer de nouveaux horizons. Cependant, visiter d'autres lieux ne donne souvent qu'un aperçu de la vie des habitants et révèle très peu leur vrai visage. Aussi faut-il parfois s'établir dans quelque coin de pays pour mieux le connaître et l'apprécier. C'est ce qu'a réalisé l'écrivain britannique Peter Mayle. Dans son récit *Une année en Provence* (Points 1996), il nous raconte les innombrables péripéties de son installation dans le sud de la France. Au cours des quatre saisons défilent tous les petits détails quotidiens qui créent autant de joies que de frustrations. Mais Peter Mayle ne s'ennuie pas, le lecteur non plus!

Accompagné de sa femme, Peter Mayle déménage en Provence pour écrire. À cinquante ans, il souhaite vivre paisiblement dans la campagne française. La vie du couple sera cependant passablement ébranlée durant la première année par de multiples événements telles les interminables rénovations de leur maison. Heureusement, le bon voisinage et l'attrait pour la cuisine régionale sauront entretenir cet amour qu'ils éprouvent pour la Provence. Leur premier hiver, durant lequel froid et neige se joignent à un mistral cinglant, fait contraste avec le légendaire soleil de cette région. De plus, la langue française, teintée d'un fort accent, ne facilite pas les premiers contacts avec leurs voisins Huguette, Amédée et Rivière. Par chance, l'arrivée du printemps dégourdit quelque peu la région et dessine un sourire sur le visage de ses habitants. Les Mayle en profitent pour explorer à bicyclette les villages périphériques et découvrir leurs charmes cachés. Amédée saisit l'occasion pour proposer au couple de planter des vignes sur leur terre, et pourquoi pas aussi des asperges? Peter Mayle et sa femme verront désormais l'été d'un autre œil. Leur repos sera parfois semé d'embûches. Les routes et les restaurants bondés de touristes, les amis envahissants qui débarquent à l'improviste, les nombreux cambriolages leur donneront vite la nostalgie de l'hiver. À l'automne, la chasse et les vendanges annoncent le retour à une vie plus paisible. Le couple s'arrange pour que les ouvriers terminent les rénovations de leur maison avant Noël. Peter Mayle et sa femme pourront enfin affronter le mistral grâce notamment à leur nouveau système de chauffage et profiter de leur intimité.

Malgré la difficulté de raconter une année de sa vie, Peter Mayle a su rendre son histoire facile et agréable à lire grâce principalement à la structure qu'il a privilégiée. En effet, il raconte ses aventures un mois à la fois, telle une chronique du temps qui passe, ce qui permet de mieux se situer et de se laisser bercer par le rythme des jours. Dans ce contexte, le grand nombre de personnages pourrait nuire à la lecture, mais cette structure aide à la compréhension de l'ensemble. De plus, le style de l'auteur rend ingénieusement toute la saveur du Midi : on joue à la pétanque avec les vieux du village, on respire l'odeur de la lavande, on déguste les mets de la région. La traduction a su conserver l'humour britannique et donner la couleur de l'accent provençal dans les dialogues. La philosophie véhiculée par le récit est aussi des plus intéressantes. En effet, l'auteur nous invite ici à prendre le temps de vivre au ralenti : boire du bon vin, manger, visiter les coins les plus pittoresques. Il nous montre l'importance de «profiter du soleil et [de] cesser de voir les choses comme les gens de la ville» (p. 63). Peter Mayle compare enfin habilement les cultures française et anglaise. Au chapitre des différences, il note que les hommes ne s'embrassent pas en Angleterre. Combien de baisers sur la joue doit-il donner aux Français! En Provence, qu'on se le dise, tout est si différent...

Dans cette chronique des saisons en Provence, les Mayle ont tiré profit de chaque moment grâce à leur capacité d'adaptation et à leur sens de l'humour. L'auteur a aussi su montrer combien la vie peut être différente ailleurs. *Une année en Provence* égaie les sens avec ses parfums, sa chaleur, le goût des truffes, ses paysages et la douce mélodie de l'accent du Midi. Ce récit saura plaire aux lecteurs en quête d'évasion et de dépaysement.

### COMPTE RENDU N° 3 : *Titanic*

L'amour et la mort se côtoient dans les plus grandes œuvres littéraires et cinématographiques depuis des siècles et n'en finissent plus de nourrir l'imagination. Le film *Titanic*, de James Cameron, paru sur les grands écrans en 1997, réunit ces thèmes pour le plus grand bonheur des cinéphiles dans une histoire d'amour poignante, mettant en scène des personnages attachants, le tout servi par une photographie souvent magnifique. (66 mots)

Chanceux au jeu, l'audacieux Jack réussit à se trouver une place à bord du *Titanic* pour son voyage inaugural. Mais le jeune homme ne se doute pas que son embarquement sur l'impressionnant paquebot va bouleverser le cours de sa vie. En effet, dès son départ de l'Angleterre, le navire devient le théâtre d'une spectaculaire rencontre amoureuse pour cet artiste sans le sou : il sauve du suicide Rose, une jeune Américaine de haut rang social, promise par une mère égoïste à un mari possessif. Dès lors, Rose et Jack seront irrémédiablement attirés l'un vers l'autre et ils déjoueront les interdits, au point où l'entourage de Rose, particulièrement son futur époux bafoué, se livrera à des actes malhonnêtes pour séparer Rose de Jack, même après le choc du navire contre l'iceberg. Seule l'eau glacée de l'Atlantique Nord aura raison de la volonté de Jack et séparera à jamais ces deux êtres. Survivant à la tragédie, Rose ne reviendra sur les lieux du naufrage que centenaire, célébrer son plus bel amour, rendant aux flots le *Cœur de l'océan*, le diamant que le jeune artiste avait immortalisé sur un dessin de Rose retrouvé intact dans l'épave du navire. (194 mots)

Mélange d'action et de scènes d'amour, *Titanic* déploie une intrigue amoureuse qui fait presque oublier l'issue fatale du navire. En effet, la rencontre de Rose et de Jack, dans une scène spectaculaire, sera suivie de nombreuses péripéties parfois cocasses, parfois tragiques : si la scène du bal des pauvres charme le spectateur, celle des manigances des plus riches pour fuir le navire attriste et choque. (65 mots) Au fil des scènes, c'est un couple attachant qui s'anime à l'écran : l'insolent Jack et la charmante Rose ont tout pour susciter la sympathie du spectateur, lequel ne pourra rester froid devant l'arrogance et la malhonnêteté de l'époux désigné, même si celui-ci semble caricatural par moments. Leur étonnante rencontre, la lutte qu'ils mènent contre les préjugés rattachés aux rangs sociaux et leur irrésistible jeunesse en font déjà, moins de dix ans après la réalisation du film, l'un des couples les plus marquants de l'histoire du cinéma. (88 mots) Il faut admettre que ce récit profite, sur plan visuel, d'une photographie de grande qualité, entre autres dans la magnifique scène de déclaration d'amour entre Rose et Jack à la proue du navire. De même, les saisissants effets spéciaux, particulièrement lors du naufrage, valent à eux seuls le prix d'entrée, bien que certaines scènes puissent paraître exagérées, comme celle du sauvetage de Jack par Rose dans une cabine inondée, qui n'en finit plus. (73 mots) (226 mots)

Ainsi, le *Titanic* de Cameron, par son intrigue amoureuse sur fond de tragédie, ses personnages bouleversants et son impressionnante photographie, constitue un récit d'amour incontournable qui ne peut que plaire au plus grand nombre. (35 mots)

543 mots

**Annexe 2**

**Brouillon du 1<sup>er</sup> compte rendu**

## **Brouillon du 1<sup>er</sup> compte rendu (min. 450 mots)**

**Ce cahier doit être remis à l'enseignant à la fin de chaque période où il est utilisé, tout comme la version finale.**

**Faites le compte rendu de lecture du roman *Les choses de la vie* en un minimum de 450 mots, en respectant les consignes suivantes et la structure demandée dans le présent document.**

### **Critères d'évaluation**

Les critères d'évaluation sont : la rigueur du contenu (pertinence), le respect et l'efficacité de la structure et la qualité de la formulation. Comme il a été précisé en classe à l'aide de la grille de correction, un (1) point sur cent est enlevé par faute de langue pour les critères O, G et M; un demi-point pour les critères S, P et V, sans limite de pourcentage.

Tout compte rendu basé en tout ou en partie sur une autre source que le roman à lire (ex. : quatrième de couverture, film, Internet, etc.) se verra automatiquement attribuer la note zéro (0).

### **Conditions de rédaction (semaine du 1<sup>er</sup> octobre)**

Durée : quatre heures.

Pour la rédaction de ce compte rendu, vous avez droit à tout ouvrage de référence linguistique publié (dictionnaire, grammaire, etc.) pour les quatre heures.

Le document de notes de cours du professeur et tout autre document, papier ou livre sont strictement interdits : le professeur fournit tout le papier nécessaire.

LE ROMAN À L'ÉTUDE EST INTERDIT.

Seul le propre sera corrigé.

### **Nombre de mots**

Nombre visé : 500 mots. Nombre minimal accepté : 450, selon la façon décrite ci-dessous.

Façon de compter les mots : *peut-être* = 1 mot; *l'homme* = 1 mot; *le garçon* = 2 mots.

Le nombre de mots devra être indiqué sur la première page de la version au propre. Un texte trop court verra sa note réduite proportionnellement au nombre de mots manquants.

### **Petit rappel**

Ton : évitez le *je*.

Syntaxe : faites des phrases syntaxiquement complètes.

Titre d'un livre : Souligné.

## Petit questionnaire de remue-méninges sur le roman *Les choses de la vie*

1. À quelques jours de la rédaction, avez-vous terminé votre lecture?  Oui  Non

2. Si non, où en êtes-vous dans votre lecture?

a) lecture non commencée

b) le quart lu

c) la moitié lue

d) les trois quarts

3. Nommez les principaux personnages du roman.

4. Parmi ces personnages, lesquels ont retenu, en bien ou en mal, votre attention?

5. Quels sont les événements principaux de l'histoire?

6. Quelle est la quête du personnage principal?

7. Quels thèmes vous semblent importants dans le roman?

8. Comment qualifieriez-vous l'écriture du roman?

9.

Le récit est-il présenté de façon chronologique (linéaire) ou y a-t-il des retours dans le temps?  
Y a-t-il un ou plusieurs narrateurs?  
Le récit est-il plutôt descriptif ou narratif?  
Le vocabulaire est-il riche, plutôt neutre, etc.?

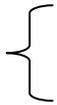
**1<sup>er</sup> paragraphe : L'INTRODUCTION (environ 80-100 mots)**

**Partie**

**Contenu**

**Texte**

**Sujet amené**  
(environ deux phrases)



**Un des thèmes principaux** du roman, que vous **reliez** à la présentation de l'œuvre.



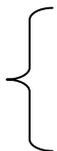
**Sujet posé**  
(environ deux phrases)



**Présentation** de l'œuvre : titre souligné sans guillemets, nom de l'auteur, date de publication de l'œuvre.  
+  
**Appréciation globale** de l'œuvre (par un qualificatif, un adjectif ou un nom), que vous **reliez logiquement** aux éléments de la critique.



**Sujet divisé**  
(environ deux phrases)



**Éléments de la critique :**

- histoire + qualificatif
- personnages + qualificatif
- écriture + qualificatif.

Area with horizontal dotted lines for writing the text.







A series of horizontal lines, likely representing a table or a list of items, spanning the width of the page. The lines are evenly spaced and extend across the entire width of the page.



**Annexe 3**

**Questionnaires (GE et GT)**

## GE : Questionnaire postréécritures hiver 2008

\*\*\* S.V.P. réponds le plus honnêtement possible. Merci!

1. Quels étaient les ouvrages de référence que tu as apportés en classe?

- a) à la 1<sup>re</sup> rédaction : \_\_\_\_\_
- b) à la 1<sup>re</sup> réécriture : \_\_\_\_\_
- c) la 2<sup>e</sup> rédaction : \_\_\_\_\_
- d) la 2<sup>e</sup> réécriture : \_\_\_\_\_

2. Dans les **rédictions**, as-tu utilisé tes ouvrages de référence?

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

3. Dans les **réécritures**, as-tu utilisé tes ouvrages de référence?

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

4. Lorsque le correcteur t'a remis tes deux **rédictions**, le nombre de fautes (contenu, structure et langue) était-il...

- a) beaucoup plus élevé que prévu?
- b) un peu plus élevé que prévu?
- c) relativement semblable à tes impressions?
- d) moins élevé que prévu?
- e) beaucoup moins élevé que prévu?

5. Lors des **réécritures**, as-tu compris le code relié à l'erreur?

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

6. Lors des **réécritures**, devant une erreur à corriger, as-tu tenu compte du code relié à l'erreur?

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

Lors des **réécritures**, devant une erreur à corriger...

7. J'ai vérifié dans un ouvrage de référence sans corriger l'erreur

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

8. J'ai vérifié dans un ouvrage de référence et j'ai corrigé l'erreur

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

9. J'ai corrigé spontanément sans autre vérification

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

10. Y a-t-il un ou plusieurs types d'erreurs auxquelles tu fais plus attention depuis les deux réécritures? (Encerle les éléments dans le tableau ci-dessous)

<b>Erreurs de contenu</b> (dans le résumé, la critique)	<b>Erreurs de langue :</b>
	orthographe
<b>Erreurs de structure de texte :</b>	grammaire
introduction (sujet amené, posé divisé);	morphologie
résumé;	syntaxe
critique;	vocabulaire
conclusion;	ponctuation
cohérence textuelle	
(marqueurs de relation, transitions, référents)	

11. Y a-t-il un ou plusieurs types d'erreurs dont tu crois avoir réduit le nombre ou l'importance après les deux réécritures?

- a) Oui
- b) Non

12. Si oui, lesquels? (Encerle les éléments dans la liste ci-dessous)

<b>Erreurs de contenu</b> (dans le résumé, la critique)	<b>Erreurs de langue :</b>
	orthographe
<b>Erreurs de structure de texte :</b>	grammaire
introduction (sujet amené, posé divisé);	morphologie
résumé;	syntaxe
critique;	vocabulaire
conclusion;	ponctuation
cohérence textuelle	
(marqueurs de relation, transitions, référents)	

13. Sur les rédactions corrigées, les commentaires et codes de correction du correcteur étaient-ils clairs?

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

14. Au terme des deux réécritures, quelle proportion d'erreur estimes-tu n'avoir pas comprises? (donne un pourcentage) : \_\_\_\_\_ %

15. Entre les **rédactions** et leur **réécriture**, es-tu retourné consulter tes notes de cours (langue, compte rendu, etc.)?  
a) aucunement            b) quelques minutes            c) environ une heure            d) quelques heures

16. Dans ce cours, l'activité de réécriture est...

---

---

---

---

---

17. Pour toi, réécrire un texte, c'est...

---

---

---

---

---

18. Commentaires et suggestions

---

---

---

---

---

Merci de ta collaboration!

Claude Grégoire

## GT : Questionnaire H09

\*\*\* Je réponds le plus honnêtement possible! Je n'oublie pas que mon nom ne sera jamais utilisé dans le rapport de recherche de Claude.

1. Pour les rédactions, mes ouvrages de référence apportés en classe étaient...

- a) à la 1<sup>re</sup> rédaction : \_\_\_\_\_
- b) à la 2<sup>e</sup> rédaction : \_\_\_\_\_
- c) à la 3<sup>e</sup> rédaction : \_\_\_\_\_

2. Dans les **rédactions**, j'ai utilisé mes ouvrages de référence.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

3. Lorsque le correcteur m'a remis ma **première** rédaction, le nombre de fautes (contenu, structure et langue) était...

- a) beaucoup plus élevé que prévu
- b) un peu plus élevé que prévu
- c) relativement semblable à tes impressions
- d) moins élevé que prévu
- e) beaucoup moins élevé que prévu

4. Lorsque le correcteur m'a remis ma **deuxième** rédaction, le nombre de fautes (contenu, structure et langue) était...

- a) beaucoup plus élevé que prévu
- b) un peu plus élevé que prévu
- c) relativement semblable à tes impressions
- d) moins élevé que prévu
- e) beaucoup moins élevé que prévu

5. À la remise des rédactions, j'ai compris le code relié à l'erreur.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

6. Une fois une rédaction en mains, j'ai essayé de corriger mes erreurs.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

J'ai répondu « parfois », « souvent » ou « toujours » à la question précédente, je précise...

7. J'ai vérifié dans un ouvrage de référence sans corriger l'erreur.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

8. J'ai vérifié dans un ouvrage de référence et j'ai corrigé l'erreur.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

9. J'ai corrigé spontanément sans autre vérification.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

10. Depuis la première rédaction, je fais plus attention à mes erreurs.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

J'ai répondu « parfois », « souvent » ou « toujours » à la question précédente, je précise...

11. Le type d'erreur auquel je fais plus souvent attention : j'encercle les éléments dans le tableau ci-dessous)

<b>Erreurs de contenu</b> (dans le résumé, la critique)	<b>Erreurs de langue :</b>
	orthographe
<b>Erreurs de structure de texte :</b>	grammaire
introduction (sujet amené, posé divisé);	morphologie
résumé;	syntaxe
critique;	vocabulaire
conclusion;	ponctuation
cohérence textuelle (marqueurs de relation, transitions, référents)	

12. Je crois avoir réduit le nombre ou l'importance de plusieurs types d'erreurs après les deux premières rédactions

- a) Oui
- b) Non

13. Si oui, je précise lesquels en les encerclant dans la liste ci-dessous.

<b>Erreurs de contenu</b> (dans le résumé, la critique)	<b>Erreurs de langue :</b>
	orthographe
<b>Erreurs de structure de texte :</b>	grammaire
introduction (sujet amené, posé divisé);	morphologie
résumé;	syntaxe
critique;	vocabulaire
conclusion;	ponctuation
cohérence textuelle (marqueurs de relation, transitions, référents)	

14. Sur les rédactions corrigées, les commentaires et codes de correction du correcteur étaient clairs.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

15. Au terme des deux rédactions, j'estime ne pas avoir compris une certaine proportion d'erreurs (je donne un pourcentage) : \_\_\_\_\_ %

16. J'ai consulté mes notes de cours pour me préparer à l'épreuve finale (langue, compte rendu, etc.)

a) aucunement                      b) quelques minutes                      c) environ une heure                      d) quelques heures

17. Pour moi, corriger un texte, c'est...

---

---

---

---

---

18. Commentaires et suggestions

---

---

---

---

---

Merci de ta collaboration!

Claude Grégoire