



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service

Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

**ETUDE DE LA CONNEXION PAR CONNECTEURS EN ECRITURE
DISCURSIVE CHEZ LES ELEVES FRANCOPHONES ONTARIENS
DU CYCLE INTERMEDIAIRE**

par

Josée Brouard

**Thèse présentée à l'École des études supérieures
et de la recherche de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention de la Maîtrise es Arts en éducation**

© **Josée Brouard, Ottawa, Canada, 1988.**

Permission has been granted to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film.

The author (copyright owner) has reserved other publication rights, and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her written permission.

L'autorisation a été accordée à la Bibliothèque nationale du Canada de microfilmer cette thèse et de prêter ou de vendre des exemplaires du film.

L'auteur (titulaire du droit d'auteur) se réserve les autres droits de publication; ni la thèse ni de longs extraits de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation écrite.

ISBN 0-315-53770-1

SOMMAIRE

L'habileté à communiquer par l'intermédiaire de discours écrits, ou textes, représente un objet central dans l'acquisition et le développement des habiletés langagières. Or, la composition d'un texte de bonne qualité nécessite, entre autres, que l'écrivain rende compte explicitement des rapports entre ses idées. Pour ce faire, il dispose d'un ensemble de procédés linguistiques, dont celui de la connexion par connecteurs. L'utilisation des connecteurs est un aspect important des habiletés liées à la compréhension et la production de textes. Un certain nombre d'études ont traité ce sujet, mais la dimension de la production demeure négligée. Cette étude vérifie l'habileté des élèves francophones ontariens du cycle intermédiaire à connecter explicitement leurs idées en écriture discursive et ce, en fonction du sexe de l'élève, de son niveau scolaire, et du type de composition rédigée. La présence de connecteurs étant reliée à la qualité d'un texte, nous explorons aussi dans quelle mesure les enseignants tiennent compte de ce procédé linguistique dans leur évaluation des compositions d'élèves. La conduite de cette étude a été réalisée à partir de compositions d'élèves recueillies dans le cadre du projet BIMO. L'échantillon sélectionné se compose de huit groupes égaux de 10 compositions chacun, qui se répartissent suivant le sexe de l'élève, son niveau scolaire (7e, 10e), et le type de composition rédigée (narration, exposition). Aussi, la banque de données BIMO offre des résultats d'évaluation de la qualité des compositions par des enseignants. La qualité a été évaluée en fonction de six critères, soit: la richesse des idées, l'organisation du contenu, le niveau de langue, les conventions de l'écrit, le vocabulaire, et le style. La méthodologie consiste essentiellement à relever les connecteurs présents dans les compositions. De façon générale, les résultats indiquent que les élèves de 10e

année utilisent des connecteurs dans une plus grande proportion que les élèves de 7e année. Par ailleurs, il semble que la présence de connecteurs dans une composition n'influence pas la qualité de la composition telle qu'évaluée par les enseignants. Au plan de ses implications pédagogiques, la présente étude suggère de considérer le procédé linguistique de la connexion dans l'évaluation des compositions, et par conséquent d'en tenir compte dans l'enseignement des habiletés d'écriture discursive.

REMERCIEMENTS

La présente étude a été réalisée grâce à l'assistance de plusieurs personnes. Je tiens d'abord à exprimer ma gratitude au Dr Jean-Paul Dionne, mon directeur de thèse, pour son assistance et son support constant procurés tout au long de ce travail. Sa compréhension durant les moments plus difficiles ainsi que sa disponibilité pour discuter des problèmes rencontrés ont été grandement appréciées. Mes remerciements vont également au Dr Jean-Marie Joly et au Dr Dany Laveault pour les commentaires et les suggestions qu'ils ont apportés lors de la formulation du projet de thèse. Un merci tout spécial s'adresse à mes parents et amis dont les encouragements ont été d'une grande valeur pour la réalisation de ce travail.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
CHAPITRE 1: INTRODUCTION	1
CHAPITRE 2: RECENSION DES ECRITS	4
La cohérence textuelle.....	4
Les signaux de la cohérence textuelle.....	5
La connexion par connecteurs	7
L'utilisation de connecteurs en tant qu'habileté linguistique	15
Le projet BIMO	17
Le problème et les hypothèses de recherche	19
CHAPITRE 3: METHODOLOGIE	22
La population et l'échantillon	22
Le repérage des connecteurs.....	26
L'évaluation de la qualité des compositions.....	27
Les analyses statistiques.....	28
Les limites de l'étude	29
CHAPITRE 4: RESULTATS ET DISCUSSION	31
Description des données empiriques.....	31
Vérification de la première hypothèse	35
Analyse des résultats.....	35
Discussion	47
Vérification de la deuxième hypothèse.....	50
Analyse des résultats.....	50
Discussion	55
CHAPITRE 5: CONCLUSIONS	57
BIBLIOGRAPHIE	62
Annexe A: Consignes aux élèves pour la rédaction des compositions de type narration et de type exposition.....	64
Annexe B: Consignes d'administration destinées aux enseignants	73
Annexe C: Grille servant au repérage des connecteurs	76
Annexe D: Grille utilisée pour l'évaluation de la qualité des compositions.....	78
Annexe E: Fichier des données brutes	80

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:	Types de rapport considérés et exemples de connecteurs	11
Tableau 2:	Typologie de textes en fonction de l'intention de l'auteur.....	12
Tableau 3:	Répartition des compositions BIMO en fonction du niveau scolaire, du sexe, du type de texte, et du thème	24
Tableau 4:	Statistiques descriptives associées à chacune des répartitions des variables dépendantes.....	32
Tableau 5:	Nombre de connecteurs par catégorie utilisés par les élèves en fonction du niveau scolaire, du sexe, et du type de composition....	36
Tableau 6:	Nombre d'élèves de chaque sous-groupe qui ont utilisé un connecteur en fonction de chaque catégorie de connecteur.....	37
Tableau 7:	Statistiques descriptives, moyenne (écart-type), et sommaire de l'analyse de la variance pour le nombre total de connecteurs.....	39
Tableau 8:	Statistiques descriptives, moyenne (écart-type), pour le nombre de connecteurs inter-phrastiques et de connecteurs intra-phrastiques.....	41
Tableau 9:	Sommaire de l'analyse multivariée de la variance.....	42
Tableau 10:	Résultats des tests univariés d'analyse de la variance pour chacun des effets significatifs.....	43
Tableau 11:	Coefficients Chi-deux obtenus pour l'association entre les types de rapport et les variables indépendantes.....	46
Tableau 12:	Coefficients de Pearson entre les caractéristiques de qualité des compositions telle qu'évaluée par les enseignants et le nombre total de connecteurs, le nombre de connecteurs inter-phrastiques, et de connecteurs intra-phrastiques.....	51
Tableau 13:	Coefficients Phi entre les caractéristiques de qualité des compositions telle qu'évaluée par les enseignants et les types de connecteurs.....	54

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Interaction entre le niveau scolaire et le type de texte en fonction du nombre de connecteurs inter-phrastiques.....	45
-----------	--	----

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Écriture, pensée, et communication; trois concepts fondamentaux et étroitement reliés, une interrelation dont nous pouvons dire qu'elle transcende la vie de l'être pensant. En effet, presque toutes les sphères actuelles de l'activité humaine nécessitent une communication écrite. Quotidiennement, l'humain est mis en situation d'écriture qui va de la simple rédaction d'une liste d'achats à la rédaction d'une thèse!

Malgré la technologie avancée, l'écrit, le fait "texte" demeure un outil de communication des plus efficaces (et des plus économiques!). En plus d'être "un support à la pensée qui devient communication grâce à lui" (Simard, 1984; p.17), l'écriture peut être considérée comme un moyen de penser, voire un mode de raisonnement et d'apprentissage (Emig, 1977); en nous efforçant de traduire en mots notre pensée, nous arrivons en effet à mieux la cerner et la clarifier. Et c'est à juste titre que Forster affirme: "How can I know what I think until I see what I say?" (cité par Applebee, 1984, p.581).

En tant que moyen d'expression, de pensée, et de communication, l'écriture demeure une activité fondamentale. L'habileté à communiquer sa pensée par écrit représente un objet central dans l'acquisition et le développement des habiletés langagières. Plus spécifiquement au niveau secondaire, l'habileté à composer des discours écrits, ou textes, devient l'une des habiletés de base développées en classe de français. Or, la composition d'un texte de bonne qualité nécessite, entre autres, que l'écrivain rende compte explicitement des rapports entre ses idées. Pour ce faire, il dispose d'un ensemble de procédés linguistiques dont celui de la connexion par connecteurs. Ce procédé consiste à

marquer explicitement les rapports entre les paragraphes, les phrases, les propositions, à l'aide de mots de liaison ou connecteurs. La présence de connecteurs dans un texte peut être considérée comme un facteur déterminant de la qualité linguistique, stylistique, ou communicative d'un texte.

De la même façon, l'utilisation de connecteurs dans la composition d'un texte peut être considérée comme un aspect important des habiletés linguistiques. À notre connaissance, peu d'études ont exploré cette dimension textuelle sous l'angle d'une habileté d'écriture discursive. Les recherches ayant été effectuées à ce sujet se limitent à la compréhension ou l'interprétation en lecture; cependant, la dimension de la production de texte est négligée. De plus, peu de données sont disponibles en ce qui concerne les habiletés en composition de texte chez les élèves francophones de l'Ontario. Toutefois, des résultats du projet BIMO (Banque d'instruments de mesure de l'Ontario) offrent un grand nombre de données intéressantes concernant les acquis des élèves franco-ontariens en composition. Les compositions qui ont servi au projet étant disponibles, nous en bénéficierons pour la présente étude.

La connexion par connecteurs étant conçue comme une partie essentielle de l'habileté en écriture discursive, nous nous intéressons à savoir dans quelle mesure les élèves utilisent des connecteurs pour relier leurs idées dans leur production textuelle. De plus, la présence de connecteurs étant reliée au double plan syntaxique et sémantique d'un texte, il devient intéressant de voir dans quelle mesure les enseignants tiennent compte de ce procédé dans leur évaluation de compositions d'élèves. La méthodologie adoptée consiste essentiellement à relever les connecteurs présents dans les compositions d'élèves. Les données concernant l'évaluation de la qualité des compositions par les enseignants sont déjà disponibles dans la banque de données BIMO et serviront à la présente étude.

Les informations obtenues suite à la présente étude permettront de mieux cerner dans quelle mesure les élèves du cycle intermédiaire possèdent cette habileté et en conséquence, de considérer des éléments nouveaux pour l'enseignement des habiletés d'écriture. Par ailleurs, l'exploration de la relation entre la connexion et la qualité de la composition renseignera sur le potentiel de la première en tant que mesure de la seconde.

En tenant compte des divers documents recensés, le chapitre 2 présente les paramètres conceptuels qui sont à la base de cette étude, dont la cohérence textuelle, la connexion par connecteurs, et l'utilisation de connecteurs conçue comme habileté en composition de texte. Nous expliquons par la suite de quelle façon le projet BIMO a inspiré cette étude, et quelles données recueillies dans le cadre de ce projet sont utilisées. Le chapitre 2 expose en dernier lieu le problème et les hypothèses de recherche spécifiques qui sont étudiées. La méthodologie adoptée est décrite au chapitre 3. Essentiellement, ce chapitre traite des procédures d'échantillonnage, des mesures utilisées pour les variables dépendantes, des analyses statistiques, et des limites de l'étude au plan de la représentativité des variables et des généralisations. Dans le chapitre 4, nous rendons compte et discutons des résultats liés à la vérification de chacune des hypothèses. Une discussion générale des résultats, de leurs implications pédagogiques, ainsi que des recommandations en vue d'études ultérieures sont offertes en conclusion de cette étude.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ECRITS

Ce chapitre présente les paramètres conceptuels qui sont à la base de la présente étude, tout en référant aux études pertinentes recensées. Dans les trois premières sections, nous discutons plus spécifiquement de la dimension linguistique abordée dans la présente recherche. Ainsi, le concept global de cohérence textuelle ainsi que ses différents signaux sera traité dans les deux premières sections, et en troisième lieu, nous exposerons les divers paramètres liés à la connexion par connecteurs, qui est la forme de signalement de la cohérence privilégiée dans notre étude. La connexion par connecteurs conçue comme faisant partie des habiletés de composition sera discutée dans la quatrième section. Nous expliquons par la suite de quelle façon le projet BIMO a inspiré la présente recherche, et quelles données recueillies dans le cadre de ce projet sont utilisées. La dernière section de ce chapitre expose le problème et les hypothèses de recherche spécifiques qui seront étudiés.

La cohérence textuelle

La composition d'un texte correspond à un processus complexe d'écriture au cours duquel le sujet écrivain est confronté à la nécessité de "faire cohérence", dont dépendent en grande partie la qualité de l'expression et, conséquemment, l'efficacité de la communication écrite. Non seulement l'écrivain doit-il exprimer ses idées dans une forme linguistique qui soit grammaticalement et sémantiquement acceptable, mais doit-il aussi rendre compte de l'organisation de ses idées et de leurs liens. Pour être compris de son lecteur, l'écrivain doit faire en sorte que son texte "se tienne" et qu'il assure la "transparence" de sa pensée

(Simard, 1984, p.18). En effet, l'un des buts de l'écrivain est de présenter son message de façon assez claire pour que le lecteur puisse reconstruire dans sa pensée la même structure d'idées que l'écrivain a dans sa propre pensée (Flower, 1981, p.184).

Dans son sens général, la cohérence est "l'enchaînement logique des parties composantes", ou encore "l'adhérence réciproque de deux choses, la connexion d'une chose avec une autre" (Larousse, 1979, p.368). En ce qui a trait au texte, la cohérence représente l'ensemble des possibilités langagières pour faire en sorte que le texte se tienne (Halliday & Hasan, 1976, p.18). Il est à noter que le terme "cohérence" est ici considéré comme l'équivalent du terme anglais "cohesion"; cette traduction est proposée par Lundquist (1980, p.10).

Ce concept de cohérence est inhérent à celui de "textualité", i.e. le fait texte. De fait, en étant conçu comme une combinaison plutôt qu'une simple juxtaposition de phrases (Coştermans, 1980, p.188), le texte est défini comme une suite cohérente de phrases. Plus spécifiquement, Werlich (1976, p.23) définit le texte comme étant "une structure étendue d'unités syntaxiques ... marquée par la cohérence entre les éléments".

Les signaux de la cohérence textuelle

En considérant le concept de cohérence comme étant inhérent à celui de texte ou de "textualité", et en postulant que l'humain, de par sa compétence linguistique, est capable de produire des textes, i.e. des suites cohérentes de phrases (Lundquist, 1980, p.10), on peut affirmer qu'au départ tout texte reflète une certaine cohérence; les idées sont organisées en syntagmes, en phrases, en paragraphes, bref en unités textuelles, et celles-ci entretiennent certains rapports logico-sémantiques.

Cependant, la cohérence d'un texte peut être renforcée par la présence de signaux ou d'indices à l'aide desquels l'écrivain peut expliciter les rapports entre ses idées.

Une première forme de signalement s'inscrit au niveau de l'organisation globale des idées. C'est le cas par exemple de la technique du "mapping" de l'information où le texte est divisé en catégories ou blocs d'information; la nature de chaque catégorie étant signalée par un titre placé en marge gauche (Horn, 1975; Jonassen, 1980). Aussi Jewett (1981) a étudié les effets d'une présentation textuelle à "niveaux multiples" où les idées principales sont signalées par un trait vertical et les idées secondaires sont signalées par deux ou trois traits verticaux. Par ailleurs, Eylon & Reif (1984) ont exploré les effets d'une organisation hiérarchique des idées présentées dans un texte.

Bien que l'organisation des idées soit un facteur déterminant de la qualité d'un texte, il demeure que cette organisation est étroitement dépendante des connexions entre les idées, et en ce sens, on peut parler de l'organisation locale (ou l'enchaînement) des idées. Les formes d'indications explicites des connexions entre les unités d'idées sont variées. Un écrivain peut par exemple utiliser des titres et des sous-titres pour indiquer des connexions entre des paragraphes ou des sections (Hartley & Trueman, 1985; Dansereau, 1982), ou encore il peut insérer des "phrases-sommaire" en début et en fin de paragraphe (Glover, Bruning, & Plake, 1982). Ces études ont en effet démontré que la présence de ces signaux facilite la compréhension et la rétention chez le lecteur.

Un autre procédé linguistique de la connexion consiste à relier les phrases à l'aide de particules de liaison appelées "connecteurs", qui servent à établir explicitement le rapport entre deux ou plusieurs phrases. (e.g. alors, et, c'est pourquoi).

La connexion par connecteurs

La connexion par connecteurs peut être considérée comme l'un des principaux critères de la cohérence d'un texte. En effet, selon le modèle d'analyse textuelle proposé par Lundquist (1980), la cohérence textuelle est principalement révélée par la référence externe, par la coréférence, par la contiguïté sémantique, et par la connexion interphrastique. La référence externe concerne la relation entre le texte (signe linguistique) et le monde extérieur (objet réel ou imaginaire du monde extérieur au texte). Ce type de référence se manifeste linguistiquement par le procédé de la dénomination (i.e. utilisation de noms propres, de démonstratifs, de déterminants, etc.). Par exemple, l'utilisation du nom propre P.E. Trudeau dans un texte indique que l'auteur réfère à un personnage de la scène politique canadienne.

La coréférence (ou référence interne) concerne la relation entre les éléments du texte et se fait par substitution anaphorique (e.g. pronominalisation, définitivation, ellipse, etc.) Par exemple, l'utilisation du pronom "il" dans la suite d'un texte peut indiquer que l'auteur réfère à un même élément antérieur (e.g. au nom propre P.E. Trudeau).

Pour sa part, la contiguïté sémantique concerne les relations qui existent entre les occurrences lexicales (mots) d'un texte. Par exemple, la description d'une maison comporte l'apparition dans le texte de différentes occurrences lexicales, telles porte, fenêtre, toit, etc. Ces trois derniers mots sont reliés au terme global "maison" selon une relation logique d'inclusion. Dans le cas de synonymes et d'antonymes, les occurrences lexicales sont liées suivant une relation logique d'intersection. Par exemple, les mots "jour" et "nuit" sont antonymes par le trait sémantique "+/- lumière".

Exemple 2:

Le facteur distribue le courrier à dix heures tous les matins, ALORS je peux prendre connaissance de mon courrier avant d'aller travailler.

Dans ce deuxième cas, la connexion se fait à l'intérieur de la phrase. On peut alors parler de connexion "intra-phrastique". Il est à noter que les deux phrases impliquées dans l'exemple 2 peuvent être considérées comme des propositions simples ou indépendantes.

Quand des propositions sont impliquées, la connexion correspond en fait à la coordination, terme utilisé couramment en grammaire. Selon Simard (1984), les cas de coordination entre des propositions d'une même phrase peuvent se résumer aux suivants:

(1) Entre propositions indépendantes

e.g: Paul n'a pu s'y rendre CAR il faisait tempête.

(2) Entre propositions subordonnées dépendant d'une même principale

e.g: Il me répondit que son offre valait la peine ET qu'elle était finale.

(3) Entre plusieurs principales et plusieurs subordonnées

e.g: Je crois ET je suis persuadée que le travail est nécessaire à la santé ET qu'il est un facteur d'équilibre.

(4) Entre deux propositions dont l'une est elliptique

e.g: Jacques est venu ET Nadine avec lui. (pour: Jacques est venu ET Nadine est venue avec lui)

Dans les exemples 1 et 2 ci-dessus, le connecteur "ALORS" qui marque un rapport de conséquence pourrait être substitué par les connecteurs "PAR CONSEQUENT" ou "AINSI" qui indiquent aussi un rapport de conséquence.

Par ailleurs, dans un contexte tel que celui de l'exemple ci-dessous, le connecteur "ALORS" peut expliciter un type de rapport autre que la conséquence, soit par exemple un rapport de temporalité. Il est à remarquer que le connecteur "PUIS" est utilisé dans cet exemple au même titre que "ALORS".

Exemple 3:

Elle entra. ALORS elle prit un siège, PUIS se releva brusquement à l'appel de son nom.

Les rapports qui peuvent exister entre deux phrases consécutives et des propositions d'une même phrase sont de plusieurs types, et les connecteurs qui servent à marquer ces rapports sont nombreux. En nous inspirant de divers ouvrages de grammaire et de linguistique (Grevisse, 1980; Larousse, 1979; Lundquist, 1980; Simard, 1984), nous avons identifié les principaux rapports pouvant exister entre des phrases et des propositions. Le tableau 1 présente la liste des types de rapports considérés, ainsi que des exemples de connecteurs pour chaque type.

Il est important de souligner que les profils de connexions peuvent se présenter différemment selon le type de texte. En regard de l'intention de l'auteur, les textes ou discours écrits peuvent être typologisés de la façon présentée au tableau 2 (Simard, 1984).

Bien que chaque type de texte se caractérise par une intention et un ou des modes de fonctionnement particuliers, il demeure qu'un texte peut refléter

Tableau 1

Types de rapport considérés et exemples de connecteurs

Types de rapport	Exemples de connecteurs
Additif	Aussi, et, de plus
Adversatif	Au contraire, cependant, mais, néanmoins
Causatif	Car, c'est pourquoi, en effet
Consécutif	Ainsi, alors, aussi, donc par conséquent
Illustratif	En d'autres termes, par exemple
Temporel	Alors, après, d'abord, ensuite, en même temps

Tableau 2

Typologie de textes en fonction de l'intention de l'auteur

Intention de l'auteur	Type de texte	Formes ou modes de fonctionnement (exemples)
1. Informer quelqu'un	Informatif	Résumé, compte-rendu, procès-verbal, rapport, lettre (d'affaires, d'opinion, de demande d'emploi, etc.)
2. Analyser une idée, une situation, un texte, un film, etc.	Analytique	Commentaire, compte-rendu critique, analyse de texte, journal personnel, comparaison de deux pensées
3. Argumenter pour convaincre	Argumentatif	Induction, déduction, comparaison analogie, réfutation, syllogisme
4. Raconter un fait, un événement	Narratif	Roman, essai, nouvelle, conte

plusieurs types à la fois; un locuteur peut vouloir informer d'un événement tout en en faisant la narration. Aussi, selon les auteurs, les types de textes recevront des appellations ou des spécifications différentes. Par exemple, le texte argumentatif peut être appelé texte d'exposition. Selon le type de texte, les connecteurs peuvent se présenter différemment. Ainsi, par exemple, il apparaît normal de faire appel à un plus grand nombre de connecteurs temporels dans un texte de type narration.

Bien qu'ils soient des signaux cohésifs puissants, les connecteurs ne peuvent, à eux seuls, assurer la cohésion entre les phrases (Lundquist, 1980, p.51). Tel que le spécifient Halliday & Hasen (1976, p.229), c'est dans la relation sémantique sous-jacente que réside le pouvoir de cohésion. Malgré l'absence d'un connecteur, la relation entre deux propositions peut quand-même exister. C'est le cas de l'exemple suivant:

Exemple 4:

Julie a la grippe. Elle ne se rendra pas à l'école aujourd'hui.

Le rapport ou la relation de causalité entre ces deux phrases apparaît clairement, et ce, malgré l'absence d'un connecteur; cette relation peut être qualifiée d'implicite, c'est-à-dire qu'elle nécessite une inférence de la part du lecteur.

Par ailleurs, en utilisant un connecteur, le sujet écrivant explicite la relation sous-jacente entre les phrases, ce qui a pour effet de faciliter la lecture (Haberlandt, 1982). Ainsi, dans le cas de l'exemple suivant, la relation est rendue explicite grâce à l'utilisation du connecteur "C'EST POURQUOI".

Exemple 5:

Julie a la grippe. C'EST POURQUOI elle ne se rendra pas à l'école aujourd'hui.

La connexion implicite peut être conçue comme une pratique discursive de grande valeur dans certains contextes. Souvent présente dans les écrits littéraires modernes, la connexion implicite apporte densité et richesse au texte. Elle permet plus de souplesse dans l'expression et une plus grande rapidité dans la présentation des idées (Simard, 1984; p.61), ce qui peut renforcer le caractère poétique, ludique, ou argumentatif d'un discours.

Cependant, la connexion explicite est généralement conçue comme une composante syntaxico-sémantique fondamentale de l'écrit discursif. D'une part, elle met en évidence -voire en valeur- l'articulation et la structure de la pensée écrite. D'autre part, elle dénote le souci de l'écrivain à tenir compte de son lecteur. Rappelons en effet que la principale qualité communicative d'un texte réside dans le fait qu'il assure la transparence de la pensée et, de ce fait, des liens qui la composent.

La connexion explicite peut donc être considérée comme un facteur déterminant de la cohérence d'un texte, de sa qualité holistique en tant que discours qui se tient. Simard (1984, p.62) écrit à ce titre:

En explicitant les rapports syntaxiques ou sémantiques (logiques) existant entre les phrases ou les propositions par des conjonctions de coordination ou de subordination, ou par tout autre terme (mot de rappel, nom, expression, locution, etc.), on assure la cohérence dans l'expression des idées.

L'utilisation de connecteurs en tant qu'habileté linguistique

A l'instar de ces quelques considérations, il semble juste de penser que l'utilisation de connecteurs est un aspect important de l'habileté linguistique. Cette question a été abordée dans un certain nombre de recherches où l'on a étudié l'habileté des élèves à reconnaître et à utiliser différents signaux de l'organisation et de l'enchaînement des idées (e.g Meyer, Brandt, and Bluth, 1980; Geva, 1983; Taylor & Samuels, 1983).

Par exemple, Geva a exploré le potentiel didactique d'une stratégie de lecture qui incite le sujet-lecteur à utiliser l'information logico-structurale fournie par des connecteurs pour élaborer un diagramme dans lequel sont présentés de façon hiérarchique les concepts contenus dans le texte et les relations entre ces concepts.

Ces recherches montrent l'importance de l'utilisation des connecteurs mais se limitent à la compréhension en lecture. Par rapport à la production de textes, peu d'études renseignent sur l'utilisation des connecteurs en écriture discursive. Cependant, Hunt (1965, 1966, 1970) soulève certains aspects intéressants concernant cette question. En effet, dans une série d'études où il a examiné la complexité syntaxique de sujets enfants et adultes, Hunt a démontré que la complexité syntaxique dans la composition augmente avec l'âge. Les mesures qu'il a utilisé sont, entre autres, la longueur des phrases et des propositions, le ratio propositions subordonnées/nombre total de propositions, et l'unité-T.

Selon Hunt, la supériorité observée chez les sujets plus âgés est attribuable au fait que ces derniers disposent d'un répertoire de ressources syntaxiques plus grand, auxquelles ils peuvent faire appel lorsque confrontés à des problèmes de construction de phrases (Hunt, 1970, p.53).

Certaines des conclusions de Hunt s'avèrent particulièrement intéressantes pour la présente étude. En effet, il a observé qu'en grandissant, les enfants tendent de plus en plus à rendre explicite l'information associée aux rapports de temporalité et de finalité. Pour ce faire les sujets utilisent des connecteurs de diverses natures (e.g. puis, quand, dans le but de, etc). Suite à ces observations de Hunt, il semble juste de penser que l'utilisation de connecteurs comme partie de l'habileté linguistique varie selon le niveau scolaire. Aussi, certains auteurs suggèrent que les ressources syntaxiques nécessitées pour la composition d'un texte peuvent différer en fonction du type de texte. Par exemple, Crowhurst & Piche (1979) et Crowhurst (1980) ont démontré que le texte de type argumentation exige de l'écrivain qu'il fasse appel à un plus grand nombre de ressources syntaxiques que ne l'exige la narration.

Par ailleurs, les résultats d'études traitant de différents aspects des habiletés en langue incitent à penser que l'utilisation de connecteurs varie avec la variable sexe. De façon générale, les recherches tendent à démontrer la supériorité des filles en ce qui concerne différents aspects du développement du langage.

Par exemple, dans une étude menée auprès d'étudiants du niveau collégial, Aven & Chrisp (1972) ont observé des différences significatives entre les garçons et les filles dans leur performance à un test d'anglais langue maternelle. Les résultats indiquent qu'un nombre plus élevé de garçons se situent sous le 25e centile tandis qu'un nombre plus élevé de filles ont obtenu un score entre les 55e et 99e percentiles.

Toutefois, des études récentes rapportent des résultats qui vont à l'encontre de ceux obtenus par Aven & Chrisp (1972). Par exemple, Klecan-Aker (1984) n'a observé aucune différence significative dans les habiletés syntaxiques d'élèves de 6e et 9e années. La production linguistique qui a servi à l'étude était un

monologue de cinq minutes où l'enfant racontait l'intrigue de son film favori. L'analyse d'unités textuelles particulières et des verbes a révélé une performance linguistique similaire chez les sujets des deux sexes.

Le projet BIMO

Les études ci-haut mentionnées apportent certains éclairages théoriques et des pistes de recherche intéressantes pour ce qui est de l'utilisation du procédé linguistique de la connexion par connecteurs. Cependant, peu d'entre elles traitent directement cette question en relation avec les habiletés de composition. Et surtout, ces études ne se situent pas dans le contexte scolaire franco-ontarien.

Plus spécifiquement par rapport aux élèves francophones de l'Ontario, une étude majeure menée par le Ministère de l'éducation offre un éventail de données et de résultats intéressants sur les habiletés en composition de texte chez les élèves du cycle intermédiaire. En effet, au cours de la décennie 1970-1980, le ministère de l'éducation de l'Ontario a initié le projet "Banque d'instruments de mesure de l'Ontario" (BIMO). Le but de cette entreprise était d'améliorer les procédés utilisés pour mesurer les acquisitions scolaires réalisées par les élèves des niveaux élémentaire et secondaire. Sous la direction du Dr J.-M. Joly, les responsables procédaient en mai 1984 à l'administration expérimentale de nombreux instruments permettant de vérifier la compétence en français des élèves du cycle intermédiaire (i.e. 7e, 8e, 9e, et 10e années).

L'une des mesures utilisées pour vérifier la compétence en français consistait en la rédaction d'une composition, soit de type narration, soit de type exposition. Essentiellement, la narration consiste à raconter un événement réel ou fictif, tandis que l'exposition consiste à présenter ses idées de façon à informer et convaincre

le lecteur. Des données ont été recueillies concernant les caractéristiques syntaxiques et grammaticales des compositions telles que le nombre de phrases, de mots, de verbes, ou encore le nombre d'erreurs grammaticales et morphologiques de diverses natures. Aussi, dans le cadre de ce projet, une équipe d'enseignants a été assignée à l'évaluation de la qualité des compositions en tenant compte de certaines caractéristiques, à savoir: la richesse et la pertinence des idées, l'organisation du contenu, le niveau de langue, les conventions de l'écrit, le vocabulaire, et le style général. En tenant compte de ces critères, la qualité correspond à la cohérence globale de la composition.

Etant donné que les copies originales des compositions sont disponibles, et que les différentes données recueillies sont accessibles, il apparaît pertinent de profiter de celles-ci pour la présente étude. Ceci est d'autant plus justifié par le fait que les compositions disponibles ont été administrées à l'échelle provinciale et ainsi offrent un échantillon représentatif des élèves francophones ontariens, ce que peu d'études en éducation ont la possibilité d'offrir.

Par ailleurs, les données recueillies en ce qui concerne la qualité des compositions deviennent fortement pertinentes en ce qui touche la problématique abordée dans la présente étude. En effet, la connexion par connecteurs étant conçue comme un facteur important de la qualité d'un texte, il apparaît intéressant de voir dans quelle mesure l'utilisation des connecteurs par les élèves est associée à la qualité de leur composition, telle qu'évaluée par les enseignants selon les caractéristiques énumérées plus haut.

Le problème et les hypothèses de recherche

La connexion par connecteurs est à la fois un procédé linguistique de base de l'écriture textuelle et un facteur important de la cohérence d'un texte. En conséquence, l'habileté à produire des liens explicites est fondamentale chez tout sujet écrivant. Etant donné l'importance de cet aspect de l'activité de production textuelle, il apparaît important de vérifier la manifestation de cette habileté chez les élèves du secondaire. A notre connaissance, peu ou pas d'études ont traité directement cet aspect de l'écriture discursive. En effet, la plupart des chercheurs ayant exploré le procédé linguistique de la connexion par connecteurs l'ont fait par rapport à l'interprétation ou la compréhension en lecture (Meyer, Brandt, and Bluth, 1980; Geva, 1983; Taylor & Samuels, 1983). Cependant, la dimension de la production textuelle a été négligée.

En effet, qu'advient-il en production textuelle où l'explicitation des liens entre les idées exprimées détermine en grande partie la qualité de la communication écrite? L'une des questions de recherche qui nous intéresse peut être formulée comme suit: Est-ce que les sujets écrivains rendent compte explicitement des relations entre les idées exprimées dans leur texte, et ce, en utilisant des connecteurs?

En tenant compte des différentes études recensées, cette question peut être explorée en fonction de trois variables pertinentes. Premièrement, selon les observations de Hunt (1965, 1966, 1970), il est possible de s'attendre à des différences selon le niveau scolaire des sujets. Deuxièmement, nous avons constaté une certaine ambiguïté dans la littérature en ce qui concerne la relation entre le sexe et les habiletés linguistiques (Aven & Chrisp, 1972; Klecan-Aker, 1984); nous pouvons donc nous attendre à des différences entre les filles et les garçons. Troisièmement, en regard des observations de Crowhurst & Piche (1979),

il y a lieu de considérer plus d'un type de texte afin de vérifier s'il existe des différences dans les productions des élèves en fonction du type de composition.

D'autre part, il est à se demander si la connexion influence l'appréciation par l'enseignant de la qualité d'une composition. Tel que démontré lors de la présentation du cadre conceptuel, les fonctions syntaxico-sémantiques de la connexion justifient de considérer ce procédé linguistique comme étant essentiel à la cohérence du texte. Aussi, serait-il plausible de penser que la présence de connecteurs influence l'appréciation positive d'une composition.

L'exploration de ces questions implique de vérifier dans les compositions d'élèves comment se présentent les "profils de connexions". Dans le cadre de cette étude, ce terme global réfère essentiellement au nombre de connecteurs utilisés et aux catégories de connecteurs (inter-phrastiques, intra-phrastiques, additifs, adversatifs, etc). Aussi, à l'instar des considérations linguistiques énoncées plus haut, nous nous limitons aux paramètres suivants pour l'étude des profils de connexions dans les textes d'élèves:

1. La connexion explicite, c'est-à-dire marquée par un mot de liaison ou connecteur.
2. La connexion entre des phrases successives (inter-phrastique) et des propositions d'une même phrase (intra-phrastique) dans la coordination.
3. La connexion qui exprime les rapports additifs, adversatifs, causatifs, consécutifs, illustratifs, et temporels.

En regard des questions de recherche privilégiées, les hypothèses suivantes sont formulées.

Hypothèse 1:

Il existe une différence dans les profils de connexions entre la 7e et la 10e années, entre les garçons et les filles, et entre les compositions de type narration et de type exposition.

Hypothèse 2:

Il existe une association entre les profils de connexions et la qualité discursive de la composition.

La vérification de la première hypothèse implique d'abord une phase de confirmation où les profils de connexions sont représentés par le nombre total de connecteurs relevés dans les compositions. A titre de phase exploratoire, nous analyserons par la suite les différences entre les sous-groupes selon les sous-catégories pouvant représenter les profils de connexions, à savoir: les connexions entre les phrases et entre les propositions, les connexions de type additif, adversatif, causatif, consécutif, illustratif, et temporel.

D'autre part, la vérification de la deuxième hypothèse se fera par l'analyse des corrélations entre les profils de connexions (représentés par les diverses catégories mentionnées ci-dessus) et les caractéristiques de qualité de la composition qui réfèrent en fait aux critères utilisés par les évaluateurs du projet BIMO (pertinence des idées, organisation du contenu, style, etc.). Des précisions sur les catégories représentant les profils de connexions et la qualité des compositions seront apportées au cours des prochains chapitres.

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE

Le présent chapitre est divisé en cinq sections. Essentiellement, la première section traite des procédures d'échantillonnage qui ont mené à la sélection d'un échantillon de compositions à partir des compositions disponibles dans la banque de données BIMO. Par la suite, nous décrivons la méthodologie associée au repérage des connecteurs dans les compositions d'élèves, d'une part, et de la méthodologie liée à l'évaluation de la qualité des compositions par les enseignants, d'autre part. Les deux dernières sections de ce chapitre abordent respectivement les analyses statistiques envisagées pour la vérification des hypothèses et les limites de l'étude au plan de la représentativité des variables et de la généralisation.

La population et l'échantillon

Tel que précisé plus haut, nous disposons pour la présente étude de compositions recueillies dans le cadre du projet "Banque d'instruments de mesure de l'Ontario" (BIMO). Rappelons que le but de ce projet était d'améliorer les procédés utilisés pour mesurer les acquisitions scolaires réalisées par les élèves des niveaux élémentaire et secondaire. En mai 1984, de nombreux instruments ont été administrés afin de vérifier la compétence en français des élèves du cycle intermédiaire (i.e. 7e, 8e, 9e, et 10e années).

La population concernée dans ce projet était composée des quelque 22 000 élèves ontariens disponibles au moment de l'administration expérimentale (mai 1984) et qui étudiaient en français au cycle intermédiaire. Lors de l'administration, ces élèves étaient inscrits à l'une des 233 écoles ontariennes accueillant plus de 10 élèves et où l'enseignement se faisait en langue française.

L'une des mesures utilisées pour vérifier la compétence en français consistait en la rédaction d'une composition, soit de type narration, soit de type exposition d'idées. Bien que le type de composition lui était imposé, l'élève pouvait choisir un thème parmi trois thèmes suggérés. A ce titre, l'annexe A présente les consignes qui ont été remises à l'élève pour la rédaction de sa composition. Les consignes spécifiques à chacun des thèmes ou sujets de composition suggérés sont aussi incluses dans cette annexe. A titre d'informations supplémentaires sur les procédures d'administration des compositions, l'annexe B fournit les consignes destinées aux enseignants.

Pour la rédaction des compositions, un échantillon de 2139 élèves répartis en 93 classes a été sélectionné de façon aléatoire parmi les 22 000 élèves disponibles, soit 10% de la population. La moitié de ces élèves ont été appelés à rédiger une composition de type narration tandis que l'autre moitié ont rédigé une composition de type exposition.

Des 2139 compositions produites, 691 copies ont été sélectionnées de façon aléatoire et soumises à une évaluation par une équipe d'enseignants. Plusieurs grilles ont alors été utilisées afin d'évaluer les compositions sous plusieurs aspects. Des précisions à ce sujet seront apportées dans les sections ultérieures du présent chapitre.

C'est à partir de ces 691 compositions corrigées qu'a été constitué l'échantillon qui sert à la présente recherche. Le tableau 3 présente la répartition des compositions de cet échantillon. L'étude de la répartition de ces compositions en fonction des variables d'intérêt (i.e. sexe, niveau scolaire, type de composition) a permis de former huit groupes de dix compositions chacun, pour un total de 80 compositions. Les prochains paragraphes résument la procédure suivie pour la sélection de l'échantillon.

Tableau 3

Répartition des compositions BIMO en fonction du niveau scolaire,
du sexe, du type de texte, et du thème (n=691)

Niveau	Sexe	Narration			Exposition		
		N1	N2	N3*	E1	E2	E3
7e	M	6	17	26	14	10	10
	F	30	7	16	21	11	19
8e	M	14	13	18	22	12	12
	F	20	6	13	16	13	11
9eG	M	5	5	6	10	4	2
	F	11	3	1	4	5	2
9eA	M	9	8	5	18	2	8
	F	26	5	11	9	4	9
10eG	M	2	2	5	12	3	5
	F	6	3	1	5	1	4
10eA	M	8	7	9	10	5	6
	F	10	1	7	10	15	25

* N1, N2, et N3 représentent les trois thèmes de narration.

E1, E2, et E3 représentent les trois thèmes d'exposition.

Rappelons tout d'abord que l'échantillon BIMO composé des 691 compositions soumises à l'évaluation a été tiré au hasard des 2139 compositions produites par les élèves. Aussi, malgré l'imposition du type de composition (narration ou exposition), l'élève était libre de choisir le thème de sa composition parmi les trois thèmes suggérés. Ces procédures ont entraîné une variabilité considérable dans le nombre de compositions disponibles dans chacun des sous-groupes; l'étendue étant de 1 à 26 tel que nous pouvons le constater dans le tableau 3.

En raison de cette variabilité, il nous est apparu impossible de considérer le thème de la composition comme variable indépendante. D'une part, le nombre insuffisant de compositions dans certains sous-groupes ne permettait pas de comparaisons inter-groupes. Cependant, pour les thèmes N1 et N3 ainsi que E1 et E3 des niveaux 7e, 8e, 9e A, et 10e A, nous disposons d'au moins cinq compositions. Bien que ce nombre ne suffise pas pour considérer le thème comme variable indépendante, il permet cependant de tenir compte de deux thèmes par type de texte. Ceci assure une meilleure représentativité du type de texte, et permet ainsi de contrôler la variable type de texte. Ainsi, 10 copies par type de composition s'avéraient disponibles pour les niveaux 7e, 8e, 9e A, et 10e A. Les niveaux 9e G et 10e G ont ainsi été retranchés. Suite à cette procédure, un échantillon de 160 productions pouvait donc être utilisé. Cependant, compte tenu du temps estimé pour l'analyse des textes (environ 2 heures par copie), et, conséquemment, en raison de l'ampleur de la tâche que cela représente, la nécessité de réduire la taille de cet échantillon s'imposait.

Afin de réduire la taille de l'échantillon disponible, deux options se présentaient, à savoir considérer un seul thème ou éliminer deux niveaux scolaires. Cette deuxième option a été choisie du fait qu'elle permet non

seulement de réduire de moitié la grandeur de l'échantillon mais surtout d'assurer la représentativité de la variable type de composition. Les niveaux 7e et 10e A ont été retenus car ils représentent des niveaux scolaires extrêmes dans l'échantillon disponible.

Un nombre total de 225 compositions étaient disponibles pour les deux niveaux retenus. Ces compositions furent réparties en huit groupes, à savoir: (1) Garçons, 7e, narration; (2) Garçons, 7e, exposition; (3) Garçons, 10e, narration; (4) Garçons, 10e, exposition; (5) Filles, 7e, narration; (6) Filles, 7e, exposition; (7) Filles, 10e, narration, et; (8) Filles, 10e, exposition. Nous avons alors tiré un échantillon aléatoire de dix copies de chacun de ces groupes.

L'échantillon qui sert à la présente étude est donc formé de 80 compositions réparties en fonction de deux niveaux scolaires (7e et 10e), du sexe de l'élève, et de deux types de textes (narration et exposition).

Le repérage des connecteurs

Dans le but d'analyser les compositions en fonction des profils de connexions, nous avons élaboré une grille permettant de recueillir de façon systématique les informations associées aux différentes catégories qui définissent les profils de connexions. Cette grille est présentée à l'annexe C et reflète les types de rapport présentés au tableau 1.

Comme étape préalable, l'analyse nécessite d'indexer sur la copie de l'élève (composition) chacune des phrases selon la symbolique P_i qui représente la i ème phrase du texte. Cette première étape permet du même coup d'effectuer une première lecture de la composition.

L'analyse à l'aide de la grille s'effectue phrase par phrase. Pour chacun des connecteurs identifiés, il s'agit de rapporter sur la grille les informations suivantes:

le numéro de la phrase concernée; le connecteur en question; la position du connecteur (dans le cas d'une connexion inter-phrastique, une case est à cocher), et; le type de rapport marqué par le connecteur (additif, adversatif, etc.)

L'évaluation de la qualité des compositions

Tel que précisé plus haut, les données relatives à la mesure de la qualité des compositions ont été recueillies dans le cadre du projet BIMO. Chaque composition a été soumise à une évaluation par une équipe de trois évaluateurs. Chacun d'entre eux devait évaluer la qualité de la composition à l'aide d'une grille composée de six critères, à savoir: (1) la pertinence et la richesse du contenu; (2) l'organisation du contenu; (3) le niveau de langue; (4) les conventions de l'écrit; (5) le vocabulaire, et; (6) le style.

Pour chacun de ces critères, une échelle d'appréciation à quatre niveaux était proposée: 1=Très faible; 2=Faible; 3=Bien; 4=Très bien. A chaque niveau correspond 10 points. La grille utilisée par les évaluateurs est présentée à l'annexe D. Un score sur 40 points a été calculé pour chaque critère, menant à un score total maximum de 240 points. Ces différents scores, disponibles dans la banque de données BIMO, ont donc été utilisés dans le cadre de la présente étude afin de définir la qualité des compositions.

Les analyses statistiques

La vérification de chacune des deux hypothèses de recherche se fera selon deux séries d'analyses. D'une part, dans la première hypothèse, nous nous intéressons aux différences entre les groupes par rapport aux profils de connexions. Nous avons vu plus haut que les profils de connexions peuvent être explorés suivant plusieurs catégories. Globalement, il s'agit du nombre total de connecteurs, qui peut être composé de deux façons: (1) en tenant compte du nombre de connecteurs inter-phrastiques et du nombre de connecteurs intra-phrastiques, et; (2) en tenant compte du nombre de connecteurs spécifiques à chaque type de rapports, soit les types additif, adversatif, causatif, consécutif, illustratif, et temporel.

La variable majeure demeure le nombre total de connecteurs et sera traitée comme seule variable dépendante dans une première analyse de la variance (à trois facteurs). Le nombre de connecteurs inter-phrastiques et le nombre de connecteurs intra-phrastiques seront considérés comme un vecteur de deux variables dépendantes dans une analyse multivariée de la variance. Finalement, les six types de rapports seront étudiés à l'aide d'une technique non-paramétrique en raison du manque d'informations concernant la répartition des variables impliquées.

La vérification de la deuxième hypothèse implique une analyse de l'association entre les profils de connexions et la qualité de la composition. Tel que nous venons de le préciser, les profils réfèrent à plusieurs catégories. De la même façon, nous avons déjà précisé que la qualité avait été préalablement évaluée selon six critères ou caractéristiques. Un score correspondant à la qualité globale peut aussi être utilisé.

Essentiellement, il s'agira de mettre en corrélation les variables impliquées à l'aide du coefficient Pearson et ce, dans la mesure où leur répartition est approximativement normale. En l'absence de normalité, le coefficient Phi sera utilisé.

Les limites de l'étude

La représentativité des variables et les généralisations comportent certaines limites que nous clarifions dans cette section. D'abord, au plan de la représentativité des variables indépendantes, dont le niveau scolaire et le type de texte, nous nous sommes limités à certaines catégories spécifiques en raison de contraintes méthodologiques.

D'une part, seules les 7e et 10e années ont été retenues pour représenter le niveau scolaire (intermédiaire). Lors de la présentation des procédures de sélection de l'échantillon, nous avons soulevé le fait qu'il n'y avait pas assez de compositions disponibles dans chacun des sous-groupes et que pour un meilleur contrôle de la variable type de texte, nous avons choisi deux thèmes par type de texte, ce qui nous a amené à retrancher les autres années scolaires. Bien que le choix de deux années seulement puisse représenter une limite, nous devons cependant souligner l'avantage que représente la présence de niveaux extrêmes (7e et 10e). En effet, il y a lieu de penser que les différences, si elles existent, auront plus de chances d'être détectées s'il s'agit de niveaux éloignés.

Aussi, en ce qui a trait à la variable type de texte, les types narration et exposition ont été retenus en raison de la disponibilité de compositions déjà administrées. En référant à la typologie des textes proposée par Simard (1984), nous pouvons affirmer que la narration et l'exposition représentent bien les types

de textes; la narration est en effet un type distinct, et l'exposition qui représente le type argumentatif recoupe en quelque sorte les types informatif et analytique.

Au plan des généralisations, le nombre de sujets par sous-groupe peut être conçu comme étant relativement réduit, compte tenu de la population étudiée. En effet, notre échantillon comporte un nombre total de 80 sujets subdivisés en huit sous-groupes de 10 sujets chacun.

Toutefois, étant donné que notre échantillon a été sélectionné parmi les compositions administrées dans le cadre de BIMO, nous pouvons postuler que l'échantillon utilisé offre une bonne représentativité de la population étudiée. Le nombre relativement réduit de sujets nous amènera cependant à observer une certaine prudence dans les conclusions.

CHAPITRE 4

RESULTATS ET DISCUSSION

Dans le présent chapitre, nous rendons compte des analyses et résultats liés à chacune des deux hypothèses, et discutons des résultats obtenus en tenant compte des paramètres conceptuels proposés au départ. Avant d'aborder les analyses statistiques propres à chacune des hypothèses, une première section décrit les données empiriques en tenant compte de la répartition des variables dépendantes mises en jeu. L'analyse et la discussion des résultats de la première et de la deuxième hypothèse font l'objet de la deuxième et de la troisième section.

Description des données empiriques

Les données brutes sont présentées à l'annexe E. La vérification des hypothèses porte sur deux variables dépendantes globales, à savoir les profils de connexion et la qualité des compositions. Tel que précisé au cours des chapitres précédents, chacune de ces deux variables majeures est définie par un ensemble spécifique de catégories. Etant donné que ces catégories seront impliquées dans les analyses statistiques inférentielles subséquentes, il devient alors important d'observer leur répartition respective. Pour ce faire, nous avons calculé les différentes statistiques pertinentes, soit: la moyenne, l'écart-type, les coefficients de kurtose et d'asymétrie. Pour chacune des variables dépendantes composant les profils de connexion et la qualité des compositions, le tableau 4 présente les statistiques caractérisant leur répartition.

En se référant à la liste des variables présentée dans la première colonne, nous voyons que les profils de connexion sont d'abord représentés par le nombre total de connecteurs. Pour l'ensemble des 80 compositions, nous pouvons

Tableau 4

Statistiques descriptives associées à chacune des répartitions
des variables dépendantes

Variables	N	Moyenne	Ecart-type	Kurtose	Asymétrie
Profils de connexion:					
Nombre total de connecteurs	709	8,86	4,82	0,613	0,803
Nombre de connecteurs inter-phrastiques	180	2,50	2,09	0,899	1,110
Nombre de connecteurs intra-phrastiques	529	6,61	4,11	0,793	0,873
Nombre de connecteurs additifs	370	4,63	2,98	1,426	1,103
Nombre de connecteurs adversatifs	139	1,74	1,56	0,535	0,988
Nombre de connecteurs causatifs	98	1,23	1,35	0,885	1,097
Nombre de connecteurs consécutifs	45	0,56	0,95	5,289	2,069
Nombre de connecteurs illustratifs	16	0,20	0,54	11,025	3,155
Nombre de connecteurs temporels	41	0,51	0,93	3,498	2,012
Qualité des compositions:					
Qualité globale	80	144,31	33,30	-0,478	-0,077
Pertinence des idées	80	25,31	7,22	-0,422	-0,008
Organisation du contenu	80	26,00	6,63	-0,517	-0,078
Niveau de langue	80	25,63	6,33	-0,698	-0,202
Conventions de l'écrit	80	24,06	7,03	-0,268	0,034
Vocabulaire	80	22,44	6,56	0,014	0,062
Style	80	20,88	6,60	-0,340	0,211

constater que 709 connecteurs ont été relevés, et qu'en moyenne, il y a 9 connecteurs par composition. Aussi, le nombre total de connecteurs considéré comme variable spécifique présente une répartition approximativement normale. Ceci est observé par le fait que les coefficients de kurtose et d'asymétrie se situent près de 0.

Par ailleurs, les profils de connexion peuvent être explorés selon qu'il s'agisse d'une connexion entre deux phrases successives (inter-phrastique) ou entre des propositions coordonnées d'une même phrase (intra-phrastique). Le nombre total de connecteurs est alors composé d'un vecteur de deux variables, à savoir le nombre de connecteurs inter-phrastiques et le nombre de connecteurs intra-phrastiques. Les informations concernant le nombre de connecteurs (N) permettent d'observer que la majorité des connecteurs relevés se situent au niveau intra-phrastique; 529 connecteurs ont en effet été relevés, pour une moyenne de 7 connecteurs par composition. Les coefficients de kurtose et d'asymétrie associés au nombre de connecteurs inter-phrastiques et au nombre de connecteurs intra-phrastiques nous amènent à considérer leur répartition comme étant approximativement normale.

Une troisième dimension des profils de connexion réfère à la catégorisation des connecteurs selon le type de rapport qu'ils établissent. Rappelons que six types de rapport ont été retenus, soit les types additif, adversatif, causatif, consécutif, illustratif, et temporel. Ainsi, le nombre de connecteurs associé à chacun de ces types est considéré comme variable dépendante spécifique: nombre de connecteurs additifs, nombre de connecteurs adversatifs, etc. Rappelons aussi que ces variables sont considérées comme faisant partie d'un même vecteur; elles composent en effet la variable globale qu'est le nombre total de connecteurs.

Pour l'ensemble des 80 compositions, nous constatons que la majorité des connecteurs relevés sont de type additif. En moyenne, les élèves ont utilisé 5 connecteurs de type additif, et 2 connecteurs ou moins de d'autres types. Globalement, les variables associées aux types de rapport présentent des distributions asymétriques. Ceci apparaît clairement pour les types additif, consécutif, illustratif, et temporel dont les coefficients de kurtose et d'asymétrie sont très éloignés de 0. Bien que les coefficients de kurtose et d'asymétrie associés au nombre de connecteurs adversatifs et causatifs ne soient pas aussi éloignés de 0, nous considérons ces répartitions comme étant asymétriques.

Au niveau de la qualité des compositions, le tableau 4 présente les informations liées à la répartition des scores attribués pour chaque critère de qualité des compositions. Rappelons qu'un score maximum de 40 points pouvait être attribué à chaque critère ou caractéristique; un score maximum de 240 points constituant donc la qualité globale. Compte tenu des coefficients de kurtose et d'asymétrie, la variable de la qualité globale présente une répartition approximativement normale. La même observation s'applique aux répartitions respectives des six critères (pertinence des idées, organisation du contenu, etc.)

A l'instar de ces informations concernant les variables dépendantes impliquées, il y a lieu d'envisager des techniques d'analyses paramétriques pour la vérification des deux hypothèses. Cependant, les répartitions asymétriques observées pour les variables associées aux types de connecteurs suggèrent de faire appel à des techniques non-paramétriques (chi-deux par exemple).

Afin de compléter ces informations descriptives concernant l'ensemble des 80 compositions, il apparaît pertinent de voir comment ces variables se répartissent en fonction des trois variables indépendantes, soit le niveau scolaire (7e, 10e), le sexe de l'élève, et le type de texte (narration, exposition).

Pour chacun des huit sous-groupes de l'échantillon, le tableau 5 indique le nombre de connecteurs utilisés par les élèves selon les différentes catégories qui définissent les profils de connexion. Dans l'ensemble, il est intéressant de constater qu'il y a un plus grand nombre de connecteurs pour les narrations que pour les expositions, et que les garçons semblent utiliser plus de connecteurs que les filles. D'autre part, les fréquences associées aux types de rapport reflètent une concentration de connecteurs plus forte pour les types additif, adversatif, et causatif.

Par ailleurs, il est intéressant de voir combien d'élèves ont fait appel à au moins un connecteur. A ce titre, le tableau 6 présente le nombre d'élèves par sous-groupe qui ont utilisé au moins un connecteur en fonction des catégories définissant les profils de connexion. En se référant au nombre total (toutes les catégories), nous constatons que tous les élèves de chaque sous-groupe ont utilisé au moins un connecteur. Nous remarquons aussi que la majorité des élèves ont utilisé des connecteurs de type additif et adversatif. Par ailleurs, nous constatons que les élèves qui ont rédigé une narration ont fait appel en plus grand nombre à la connexion temporelle que les élèves ayant rédigé une composition de type exposition.

Vérification de la première hypothèse

Analyse des résultats

La première hypothèse propose une différence dans les profils de connexions en fonction du sexe de l'élève, son année scolaire (7e ou 10e), et le type de composition rédigée (narration ou exposition).

Tableau 5

Nombre de connecteurs par catégorie utilisés par les élèves en
fonction du niveau scolaire, du sexe, et du type de composition
(n=80)

Catégorie de connecteurs	Narration				Exposition			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	7e	10e	7e	10e	7e	10e	7e	10e
Additif	66	65	46	42	36	37	28	50
Adversatif	17	19	26	21	16	12	12	16
Causatif	7	18	6	16	10	13	13	15
Consécutif	2	9	6	11	1	7	1	8
Illustratif	2	1	1	0	3	2	2	5
Temporel	9	9	11	11	0	0	0	1
Inter-phrastique	25	16	41	18	14	24	15	27
Intra-phrastique	78	105	55	83	52	47	41	68
Nombre total de connecteurs	103	121	96	101	66	71	56	95

Tableau 6

Nombre d'élèves de chaque sous-groupe qui ont utilisé au moins un connecteur en fonction de chaque catégorie de connecteur

Catégories de connecteurs	Narration				Exposition			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	7e	10e	7e	10e	7e	10e	7e	10e
Additifs	10	10	9	10	9	10	10	10
Adversatifs	8	7	7	8	9	8	7	8
Causatifs	4	8	3	6	5	7	7	8
Consécutifs	1	6	4	5	1	4	1	5
Illustratifs	1	1	1	0	3	2	2	2
Temporels	7	6	7	4	0	0	0	1
Inter-phrastiques	8	6	9	9	6	8	8	9
Intra-phrastiques	10	10	9	10	9	10	9	10
Nombre total	10	10	10	10	10	10	10	10
(toutes les catégories)								

Afin de vérifier les différences entre les groupes en ce qui a trait au nombre total de connecteurs, une analyse de la variance à trois facteurs a été appliquée. Le tableau 7 présente pour chacun des huit sous-groupes de l'échantillon les moyennes et écart-types associés au nombre total de connecteurs ainsi que les résultats de l'analyse de la variance. Soulignons que la répartition de cette variable (nombre total de connecteurs) est approximativement normale si nous tenons compte des coefficients de kurtose et de symétrie (tableau 4). Aussi, le test de Cochran indique une homogénéité de la variance des populations correspondantes ($C=,235$; $p=,302$). Ajoutons que les sous-groupes comportent un nombre égal de sujets, ce qui contribue à la robustesse de l'analyse.

Les résultats de l'analyse de la variance permettent d'observer un effet significatif au niveau du type de composition ($\alpha=0,05$). Le coefficient Omega calculé pour l'estimation de l'importance relative révèle que le type de composition explique 11% de la variance du nombre total de connecteurs ($\omega=0,11$). Ajoutons que la moyenne globale au niveau de la narration est de 10,51 ($n=40$), tandis que la moyenne associée à l'exposition est de 7,20 ($n=40$). Nous pouvons conclure, à un seuil de signification de $\alpha=0,05$, que le nombre total de connecteurs est plus élevé lorsqu'il s'agit d'une composition de type narration.

Les profils de connexions pouvant être aussi définis par la somme de connecteurs inter-phrastiques et de connecteurs intra-phrastiques, nous avons appliqué une analyse multivariée de la variance afin de vérifier les différences entre les groupes. Etant donné que les répartitions individuelles démontrent une normalité et que les n sont égaux, nous assumons la normalité multivariée. Aussi, le test "Box M" pour l'homogénéité des matrices de dispersion se révèle non-significatif ($p=,127$), ce qui permet d'accepter l'homogénéité des matrices de

Tableau 7

Statistiques descriptives, moyenne (écart-type), et sommaire de l'analyse de la variance pour le nombre total de connecteurs

	Garçons		Filles	
	7e	10e	7e	10e
Narration	10,30 (2,50)	12,10 (5,82)	9,60 (6,45)	10,10 (5,53)
Exposition	6,60 (3,17)	7,10 (3,60)	5,60 (2,63)	9,50 (4,86)

Sommaire de l'analyse de la variance

Source de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carré moyen	F	Prob. p
Sexe (A)	2,11	1	2,11	0,10	0,75
Année scolaire (B)	56,11	1	56,11	2,71	0,10
Type de texte (C)	221,11	1	221,11	10,67	0,00
A X B	5,51	1	5,51	0,27	0,61
A X C	21,01	1	21,01	1,01	0,32
B X C	5,51	1	5,51	0,27	0,61
A X B X C	27,61	1	27,61	1,33	0,25
	1492,50	72	20,73		
Variance résiduelle					
Total	1831,49	7923,18			

* p < 0,05

variance-covariance. Les n étant égaux, la robustesse des analyses s'en trouve augmentée.

Le tableau 8 présente pour chacun des huit sous-groupes les moyennes et les écart-types associés au nombre de connecteurs inter-phrastiques et au nombre de connecteurs intra-phrastiques. Globalement, nous pouvons constater que les moyennes relatives au nombre de connecteurs intra-phrastiques sont plus élevées que les moyennes associées au nombre de connecteurs inter-phrastiques.

Le tableau 9 offre un sommaire des résultats de l'analyse multivariée de la variance. Ces résultats permettent d'observer deux effets significatifs ($\alpha=0,05$); un premier concerne la variable type de texte, et un second est associé à l'interaction des variables année scolaire et type de texte.

Afin de localiser les différences significatives, nous avons procédé à une analyse univariée pour chacun des effets significatifs. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 10. Deux effets significatifs sont observés. Le premier est lié au nombre de connecteurs intra-phrastiques et se situe au niveau de l'effet majeur "type de texte" ($\alpha=0,05$). Aucune interaction n'est observée pour cette variable, ce qui implique une interprétation directe de l'effet majeur. La moyenne globale pour la narration étant de 8,06 ($n=40$) et celle pour l'exposition étant de 5,20 ($n=40$), nous pouvons conclure à un seuil de signification de $\alpha=0,05$ que le nombre de connecteurs intra-phrastiques est plus élevé lorsqu'il s'agit d'une composition de type narration.

Tableau 8

Statistiques descriptives, moyenne (écart-type), pour le nombre
de connecteurs inter-phrastiques et de connecteurs intra-phrastiques

Type de texte	Garçons				Filles			
	7e	10e	7e	10e	7e	10e	7e	10e
	inter	intra	inter	intra	inter	intra	inter	intra
Narration	2,50 (2,07)	7,80 (2,35)	1,60 (1,96)	10,50 (4,58)	4,10 (3,07)	5,50 (5,13)	1,80 (1,23)	8,30 (5,01)
Exposition	1,40 (1,27)	5,20 (2,86)	2,40 (2,17)	4,70 (2,16)	1,50 (1,43)	4,10 (2,69)	2,70 (2,16)	6,80 (3,74)

Tableau 9

Sommaire de l'analyse multivariée de la variance

Source de variation	Pillai	Hotelling	F-exact	Probabilité p
Sexe (A)	0,042	0,044	1,567	0,216
Année scolaire (B)	0,080	0,874	3,101	0,051
Type de texte (C)	0,140	0,162	5,755	0,005
A X B	0,023	0,024	0,848	0,432
A X C	0,052	0,054	1,930	0,153
B X C	0,138	0,160	5,685	0,005
A X B X C	0,019	0,019	0,691	0,504

Tableau 10

Résultats des tests univariés d'analyse de la variance pour chacun
des effets significatifs

Effet	Variable	F	Probabilité p des valeurs extrêmes de F
Type de texte	Inter	1,247	0,268
	Intra	11,413	0,001
Année scolaire	Inter	9,087	0,004
X Type de texte	Intra	0,973	0,327

Le deuxième effet significatif observé concerne le nombre de connecteurs inter-phrastiques et se situe au niveau de l'interaction Année scolaire et Type de texte ($\alpha=0,05$). Aucun effet majeur significatif n'est observé pour aucune des deux variables, ce qui nous amène à interpréter directement l'effet d'interaction. L'interaction observée est représentée à la figure 1. Notons que la linéarité a été utilisée pour visualiser plus clairement l'effet; nous assumons ainsi que les 8e et 9e années s'inscrivent de la même façon dans ce patron.

Cette interaction révèle que le nombre de connecteurs inter-phrastiques est plus élevé en 7e pour la narration, tandis que l'inverse est observé pour les compositions de type exposition. Dans ce dernier cas, le nombre de connecteurs inter-phrastiques est plus élevé en 10e qu'en 7e année. Les moyennes globales sont en effet de 3,3 ($n=20$) pour la 7e, et de 1,7 ($n=20$) pour la 10e en ce qui a trait à la narration. Dans le cas de l'exposition, les moyennes globales sont de 1,5 ($n=20$) pour la 7e et de 2,6 ($n=20$) pour la 10e.

En dernière analyse, il apparaît intéressant d'explorer les différences entre les groupes pour ce qui est de chaque type de connecteur (additif, adversatif, etc). Tel que nous l'avons constaté au tableau 4, les coefficients de kurtose et de symétrie indiquent des répartitions asymétriques pour la majorité de ces catégories. Pour cette raison, la dichotomisation des valeurs de ces catégories a été considérée ici. La technique du chi-deux (avec le "Fisher exact test") a été appliquée. Le tableau 11 présente les résultats obtenus.

Les résultats obtenus n'indiquent pas de différence significative pour la variable Sexe. Cependant, une différence significative est observée au niveau de la variable Type de texte pour ce qui est des connecteurs temporels ($\chi^2=28,16$; $\alpha=0,05$). Des différences significatives sont aussi observées au niveau de l'année scolaire en ce qui a trait aux connecteurs causatifs

Figure 1

Interaction entre le niveau scolaire et le type de texte en fonction du nombre de connecteurs inter-phrastiques

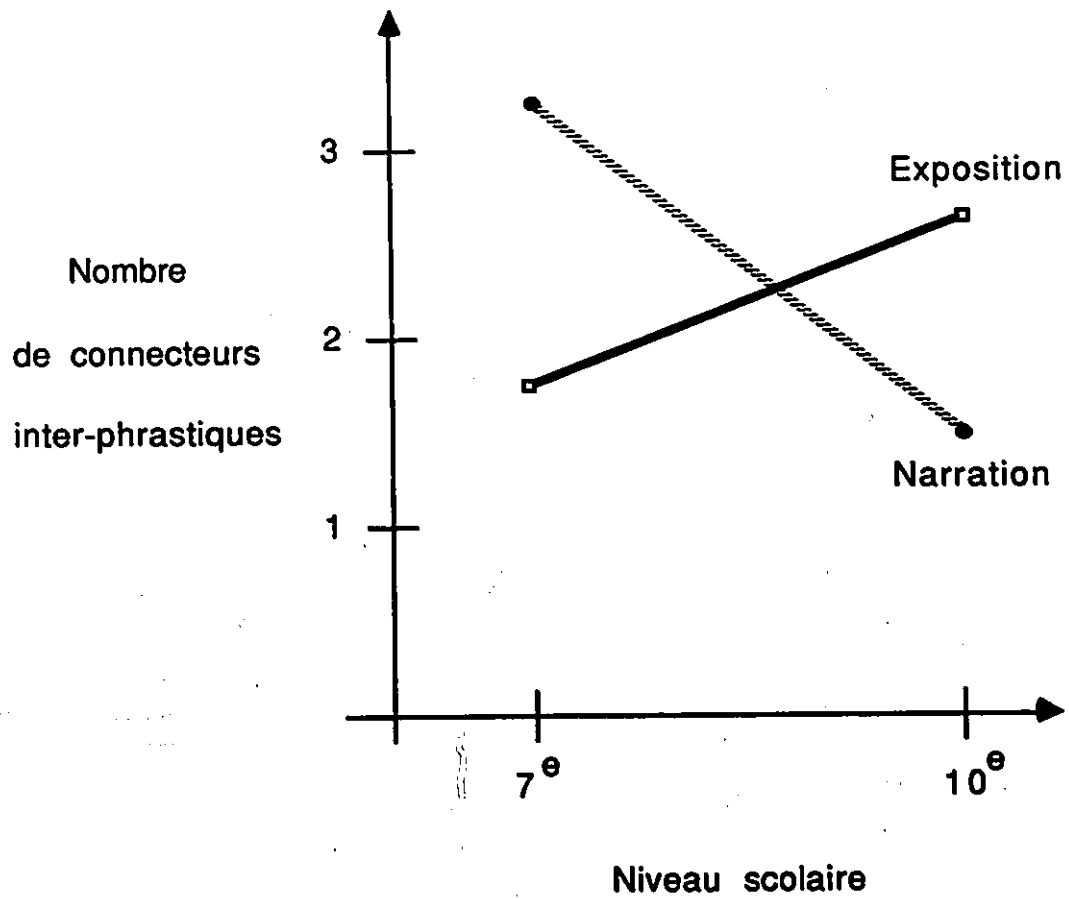


Tableau 11

Coefficients Chi-deux obtenus pour l'association entre les types
de rapport et les variables indépendantes

	Année scolaire	Sexe	Type de texte
Additif	0,51‡	0,00	0,00
Adversatif	0,00	0,07	0,07
Causatif	4,22*	0,00	1,30
Consécutif	8,05**	0,22	0,89
Illustratif	0,10	0,10	2,45
Temporel	0,23	0,00	28,16*

‡ Les statistiques chi-deux sont calculées à partir de tableaux de contingence deux par deux, donc avec un degré de liberté. Lorsqu'au moins une cellule où la fréquence théorique est inférieure à 5, la statistique chi-deux est corrigée à l'aide de la correction de Yates.

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

(chi-deux=4,22; $\alpha=0,05$). et aux connecteurs consécutifs (chi-deux=8,05; $\alpha=0,05$). Nous concluons à un seuil de signification de $\alpha=0,05$ que les élèves qui ont rédigé une narration ont fait appel aux connecteurs temporels dans une plus grande proportion que les élèves qui ont rédigé un texte d'exposition. D'autre part, nous concluons à un seuil de $\alpha=0,05$ que les élèves de 10e ont utilisé des connecteurs causatifs dans une plus grande proportion que les élèves de 7e. Enfin, il est possible de conclure à un seuil de signification de $\alpha=0,05$ que les élèves de 10e ont utilisé des connecteurs consécutifs dans une plus grande proportion que les élèves de 7e.

Discussion

En regard de la première hypothèse formulée, nous nous attendions à des différences dans l'utilisation de la connexion par connecteurs entre les garçons et les filles, entre les élèves de la 7^e et de la 10^e année, et entre les types de composition rédigée (narration et exposition).

En ce qui a trait à la variable Sexe, les résultats permettent d'observer qu'il n'y a aucune différence entre les garçons et les filles dans l'utilisation des connecteurs. La considération de cette variable est essentiellement motivée par le fait que la littérature n'offre pas de conclusions unanimes sur la relation entre le sexe et les habiletés linguistiques. Rappelons en effet que les résultats de Aven & Chrisp (1972) suggèrent une performance linguistique plus élevée chez les filles, tandis qu'aucune différence n'a été observée chez Klecan-Aker (1984).

Bien que notre étude ne se limite qu'à un aspect de l'habileté linguistique et qu'elle n'ait pas comme objectif de mesurer une performance linguistique spécifique, les résultats observés peuvent cependant contribuer à renforcer le postulat théorique avancé par Klecan-Aker. Celui-ci suggère que les garçons et les filles démontrent une habileté linguistique similaire.

Par ailleurs, une différence significative est observée entre les types de textes pour ce qui est du nombre total de connecteurs présents dans les productions. En effet, les résultats indiquent que le nombre total de connecteurs est plus élevé lorsqu'il s'agit d'une composition de type narration. En ce sens, les élèves ayant rédigé une narration ont utilisé un plus grand nombre de connecteurs que les élèves qui ont rédigé un texte d'exposition.

Rappelons que la considération de deux types de texte pour la présente étude est justifiée par les conclusions de Crowhurst & Piche (1979) et Crowhurst (1980) qui suggèrent que les ressources syntaxiques nécessitées pour la composition d'un texte diffèrent selon le type de texte. Entre autres, ces auteurs concluent que le texte de type argumentation, qui est associé au texte d'exposition, exige de l'écrivain qu'il fasse appel à un plus grand nombre de ressources syntaxiques que ne l'exige la narration. En ce qu'ils suggèrent des différences selon le type de texte, nos résultats rencontrent les conclusions de ces auteurs.

Les différences attendues entre les élèves de 7e et de 10e sont motivées par les observations de Hunt (1965, 1966, 1970) proposant que la maturité syntaxique dans la composition augmente avec l'âge. Selon Hunt, ceci est attribuable au fait que les sujets plus âgés disposent d'un répertoire plus grand de ressources syntaxiques.

Bien qu'aucune différence significative ne soit observée entre les niveaux scolaires pour ce qui est du nombre total de connecteurs, l'interaction significative entre le type de texte et le niveau scolaire nous permet cependant d'observer certaines différences pour ce qui est du nombre de connecteurs inter-phrastiques.

Représentée à la figure 1, cette interaction révèle que le nombre de connecteurs inter-phrastiques est plus élevé en 7e pour la narration, tandis que ce

nombre est plus élevé en 10e pour l'exposition. Si nous considérons que le répertoire de ressources syntaxiques est plus grand chez des sujets plus âgés (Hunt, 1970), et que la composition d'un texte d'exposition exige de l'écrivain qu'il fasse appel à un plus grand nombre de ressources syntaxiques (Crowhurst, 1980), il est donc logique que les compositions des élèves de 10e comportent un plus grand nombre de connecteurs.

Toutefois, en considérant ces postulats, il y aurait eu lieu d'observer le même phénomène pour la narration, c'est-à-dire un nombre plus élevé de connecteurs dans les compositions de 10e et ce, tant pour la narration que pour l'exposition. Bien que nous ne puissions expliquer sans équivoque ce phénomène, nous pouvons cependant proposer une interprétation possible liée aux types de rapport qui ont tendance à dominer les narrations et les expositions.

En effet, et tel que nous l'avons constaté précédemment, les textes de type exposition présentent des connecteurs appartenant à des types plus "logiques" (cause, conséquence), de tels types pouvant servir à caractériser une maturité syntaxique plus élevée. Donc, ces types de connecteur sont moins utilisés par des écrivains moins expérimentés (7e). Par contre, des types tels l'addition et la temporalité sont plus susceptibles d'être utilisés pour raconter et décrire, comme c'est le cas en narration, et s'inscrivent plus tôt dans la maturité syntaxique. L'utilisation de ces types (additif, temporel) est donc très accessible aux élèves de 7e année. Les élèves de 10e étant plus sensibilisés à la concision et la précision en composition ont peut-être tendance à éviter les additions, etc, et à mettre l'accent sur des rapports plus "logiques". La narration étant un type de texte qui favorise moins l'utilisation de ces types de relation, ceci peut expliquer le fait qu'un plus grand nombre de connecteurs est présent dans les narrations des élèves de 7e.

Vérification de la deuxième hypothèse

Analyse des résultats

La deuxième hypothèse propose une association entre les profils de connexions et la qualité de la composition. Rappelons que les profils de connexions sont définis par le nombre total de connecteurs, le nombre de connecteurs inter-phrastiques et intra-phrastiques, ainsi que le nombre de connecteurs spécifiques à chaque type de rapport (e.g. connecteurs additifs, adversatifs, etc). D'autre part, la qualité de la composition telle qu'évaluée dans le cadre du projet BIMO comporte un score pour chacun des six critères ou caractéristiques (40 points maximum chacun) et un score global (240 points maximum).

Les statistiques de la kurtose et de la symétrie pour les répartitions des variables correspondant à la qualité des compositions et de trois des catégories définissant les profils de connexions (~~nombre total de connecteurs au total,~~ nombre de connecteurs inter-phrastiques, et nombre de connecteurs intra-phrastiques) indiquent que ces répartitions sont approximativement normales. Rappelons que les coefficients pertinents sont présentés au tableau 4. Nous avons effectué une analyse de la corrélation à l'aide du coefficient Pearson pour la relation entre les caractéristiques de qualité des compositions et trois des variables définissant les profils de connexions. Tel que représentées dans le tableau 12, les caractéristiques de qualité sont: la pertinence des idées (P.I.), l'organisation du contenu (O.C.), le niveau de langue (N.L.), les conventions de l'écrit (C.E.), le vocabulaire (V.), et le style (S.). Aussi, la qualité globale (Q.G.) reflète la somme des scores qui ont été accordés à chacune des caractéristiques. Par ailleurs, les trois catégories associées aux profils de connexion sont: le

Tableau 12

Coefficients de Pearson entre les caractéristiques de qualité des compositions telle qu'évaluée par les enseignants et le nombre total de connecteurs, le nombre de connecteurs inter-phrastiques, et de connecteurs intra-phrastiques

	Q.G.*	P.I.	O.C.	N.L.	C.E.	V.	S.	N.T.C.	INTER
Pertinence des idées (P.I.)	0,77**								
Organisation du contenu (O.C.)	0,89**	0,66**							
Niveau de langue (N.L.)	0,84**	0,58**	0,72**						
Conventions de l'écrit (C.E.)	0,76**	0,34**	0,65**	0,65**					
Vocabulaire (V.)	0,83**	0,62**	0,65**	0,60**	0,50**				
Style (S.)	0,87**	0,59**	0,73**	0,64**	0,60**	0,77**			
Nombre total de connecteurs (N.T.C.)	0,06	0,17	0,04	0,01	0,13-	0,17	0,06		
Nb. connecteurs inter-phrastiques (INTER)	0,17	0,13	0,07	0,10	0,08	0,28**	0,17	0,67**	
Nb. connecteurs intra-phrastiques (INTRA)	0,05	0,18	0,05	0,00	0,16-	0,16	0,04	0,90**	0,35**

* Le sigle "Q.G." réfère à la "qualité globale"

** p < 0,05

nombre total de connecteurs (N.T.C.), le nombre de connecteurs inter-phrastiques (INTER), et le nombre de connecteurs intra-phrastiques (INTRA).

De façon générale, les résultats obtenus permettent d'observer des relations significatives fortes entre les différentes caractéristiques de qualité ($r=0,50$ à $r=0,89$ à l'exception de la corrélation de $0,34$ entre les conventions de l'écrit et la pertinence des idées), et entre les caractéristiques de qualité et la qualité globale. D'autre part, nous observons une relation significative élevée entre le nombre total de connecteurs et le nombre de connecteurs inter-phrastiques ($r=0,67$), ainsi qu'entre le nombre total de connecteurs et le nombre de connecteurs intra-phrastiques ($r=0,90$).

Plus spécifiquement, en ce qui touche la relation prévue dans l'hypothèse, nous n'observons aucune relation significative élevée entre la qualité des compositions - qu'elle soit globale ou associée à une caractéristique particulière - et les profils de connexions représentés par le nombre de connecteurs au total, inter-phrastiques, ou intra-phrastiques. Toutefois, nous pouvons observer une relation significative entre le nombre de connecteurs inter-phrastiques et le critère correspondant au vocabulaire ($r=0,28$).

En résumé, les résultats présentés au tableau 12 permettent d'observer des relations significatives fortes entre les différentes caractéristiques de qualité de composition, ce qui nous amène à présumer que les différentes caractéristiques ou critères utilisés pour évaluer la qualité mesurent en effet la même dimension. Mais d'autre part, aucune relation significative forte n'est observée entre le nombre de connecteurs, que ce soit au total, ou au plan inter-phrastique ou intra-phrastique, et la qualité de la composition.

Une analyse de la répartition des variables associées aux différents types de connecteurs (i.e. additifs, adversatifs, causatifs, consécutifs, illustratifs, et

temporels a révélé une asymétrie plutôt forte pour la majorité de ces catégories. Les coefficients du tableau 4 témoignent de cette asymétrie. La cause principale de celle-ci est la présence d'un grand nombre de zéros (0). Cette observation nous a amené à considérer les valeurs dichotomisées de ces catégories; la valeur 1 est attribuée lorsqu'au moins un connecteur est présent, tandis que la valeur 0 est attribuée dans le cas de l'absence de connecteur.

Afin de vérifier la relation entre ces types de connecteurs et la qualité des compositions, deux sous-groupes ont été formés pour chacune des caractéristiques de qualité et pour la qualité globale. Cette dichotomisation a été effectuée en tenant compte du score médian; les scores égaux ou supérieurs à la médiane ont servi à former le premier groupe (groupe fort), et les scores inférieurs à la médiane ont servi à former le deuxième groupe (groupe faible).

Une analyse de l'association entre les deux sous-groupes de chacune des variables (e.g. connecteurs additifs et qualité globale; connecteurs additifs et pertinence des idées, etc) a été effectuée par la suite. Le coefficient PHI a été utilisé pour ces analyses. Le tableau 13 présente les différents coefficients obtenus. Nous pouvons observer en général que les coefficients sont plutôt faibles, et que ceux qui atteignent le seuil de signification se situent en majorité au niveau des connecteurs consécutifs. Seul le critère de l'organisation du contenu fait exception en ce qu'aucune relation significative n'est observée.

Aussi, les résultats du tableau 13 permettent d'observer que de façon générale la qualité de la composition n'entretient pas de relation significative forte avec les différents types de connecteurs, sauf pour les connecteurs consécutifs, dont les relations demeurent plutôt faibles.

Le fait qu'il n'y ait pas ou peu de relation entre les profils de connexions et la qualité des compositions suggère que la présence de connecteurs dans les textes n'est pas associée à la qualité des textes telle qu'évaluée par les enseignants.

Tableau 13

Coefficients PHI entre les caractéristiques de qualité des
compositions telle qu'évaluée par les enseignants et les types
de connecteurs

	Additif	Adversatif	Causatif	Consécutif	Illustratif	Temporel
Qualité globale	0,18	0,07	0,05	0,31*	0,05	0,05
Pertinence des idées	0,21	0,22	0,02	0,32*	0,05	0,17
Organisation du contenu	0,06	0,07	0,04	0,23	0,00	0,08
Niveau de langue	0,06	0,02	0,06	0,31*	0,02	0,11
Conventions de l'écrit	0,01	0,03	0,16	0,31*	0,02	0,06
Vocabulaire	0,08	0,05	0,07	0,28*	0,11	0,25*
Style	0,07	0,04	0,09	0,29*	0,03	0,21

Note: Les scores associés aux caractéristiques de qualité ont été dichotomisés en tenant compte de la médiane (>=méd.; <méd.) Les types de rapports ont été dichotomisés en tenant compte de la présence/absence du connecteur.

* $p < 0,05$

Discussion

Suite à la présentation des paramètres théoriques spécifiques à la linguistique textuelle, nous avons postulé que la qualité d'un texte dépend entre autres de la présence de connexions explicites entre les idées exprimées, ce qui nous a amené à formuler l'hypothèse d'association entre la présence de connecteurs et la qualité des compositions telle qu'évaluée par des enseignants.

Aussi, les résultats obtenus pour la vérification de cette hypothèse nous amènent à conclure que l'association postulée est très faible, du moins lorsque nous observons la tendance générale des résultats. Nous avons en effet observé que les profils de connexions ne vont pas dans le même sens que les caractéristiques de qualité, considérées individuellement ou globalement, et qu'ainsi ils ne mesurent pas la même chose. Cette conclusion suggère une interprétation possible. Nous pouvons en effet penser que les enseignants n'ont pas tenu compte des connexions explicites dans leur évaluation des compositions. Aussi, serait-il plausible de penser que les enseignants ont évalué une autre dimension de la cohérence, et que la dimension des connecteurs semble oubliée.

Cette interprétation demeure une extrapolation compte tenu des limites de la présente étude, et appelle certaines nuances du fait que d'autres explications des résultats sont possibles. D'une part, il y a le fait que les caractéristiques utilisées pour évaluer la qualité des compositions ne sont pas toutes pertinemment reliées à la connexion. Néanmoins, il est justifié de penser que certains critères tels que l'organisation du contenu, le style, ou même la qualité globale aurait dû être associés assez fortement à la présence de connecteurs. D'autre part, notre interprétation doit être nuancée du fait que le procédé de la connexion telle que

nous l'avons définie pour cette étude comporte certaines limites. En effet, pour des questions de rigueur méthodologique, nous nous sommes limités à la connexion explicite, et nous n'avons pas tenté de repérer les endroits où il y aurait eu avantage à expliciter le rapport à l'aide d'un connecteur. Ainsi, il ne nous est pas possible de dire si telle ou telle composition exigeait plus de connecteurs que ceux présents.

CHAPITRE 5

CONCLUSIONS

L'utilisation de connecteurs pour établir explicitement les rapports entre les idées exprimées dans un texte est un aspect important des habiletés liées à l'écriture discursive. Aussi, la présence de connecteurs dans un texte est un facteur déterminant de sa qualité. Compte tenu de ces postulats, il y a lieu de s'attendre à ce que des compositions d'élèves reflètent une utilisation de connecteurs, d'une part, et que la qualité des compositions soit en partie déterminée par la présence de liens explicitement marqués par des connecteurs, d'autre part.

Dans la présente étude, nous nous sommes intéressés à ces questions dans le contexte de l'enseignement du français au cycle intermédiaire en Ontario. Des compositions d'élèves de ce niveau étant disponibles dans la banque de données BIMO, nous avons pu accéder à un échantillon représentatif de la population des élèves franco-ontariens.

Bien que les études recensées ne traitent pas directement de la connexion par connecteurs en production de texte, leurs conclusions nous ont amené à envisager des différences dans l'utilisation de connecteurs selon le sexe de l'élève, son niveau scolaire, et selon le type de composition rédigée; ce qui a été exploré par le biais d'une première hypothèse. A l'instar de différentes considérations, 80 compositions d'élèves de la 7e et de la 10e années ont été sélectionnées. La moitié de celles-ci sont des narrations, tandis que l'autre moitié sont de type exposition.

Une évaluation de la qualité des compositions par des enseignants ayant été effectuée dans le cadre du projet BIMO, il a été possible d'explorer l'association entre l'utilisation de connecteurs et la qualité des compositions, telle qu'évaluée par les enseignants. Cette association a fait l'objet de la seconde hypothèse.

Les paragraphes qui suivent offrent un sommaire des conclusions de cette étude et une discussion générale de leurs limites et de leurs implications. Des recommandations en vue d'études ultérieures y sont aussi formulées.

De façon globale, les conclusions issues de la vérification de la première hypothèse indiquent qu'il y a des différences entre les élèves de la 7e et de la 10e années, et entre les types narration et exposition, tandis qu'aucune différence entre les garçons et les filles n'a été observée quant à l'utilisation de connecteurs.

Bien que nous abordions un aspect très spécifique de l'habileté linguistique, nos résultats contribuent à fournir de nouvelles informations concernant la différenciation relative au sexe. Nous avons en effet constaté que la littérature est plutôt ambiguë par rapport à cette variable. Nos résultats s'associent donc à ceux de Klecan-Aker (1984) pour suggérer qu'il n'y a pas de relation entre la variable sexe et les habiletés linguistiques.

En ce qui a trait au type de texte, nous pouvons conclure que les élèves qui ont rédigé une narration ont fait appel en plus grand nombre à des connecteurs, ce qui rejoint les postulats de Crowhurst & Piche (1979) voulant que les ressources syntaxiques nécessitées pour les textes à caractère argumentatif (voire d'exposition) sont plus grandes que celles nécessitées pour la narration.

Bien qu'aucune différence significative ne soit observée entre la 7e et la 10e pour ce qui est du nombre total de connecteurs, l'observation d'une interaction significative entre le type de texte et le niveau scolaire nous a amené à conclure une différence entre ces deux niveaux par rapport au type de texte. Les élèves de 7e utilisent plus de connecteurs en narration, tandis que les élèves de 10e utilisent plus de connecteurs en exposition. Bien qu'il soit théoriquement normal de s'attendre à une supériorité chez les élèves de 10e tant en narration qu'en exposition, il est opportun d'observer qu'en exposition les connexions sont plus "logiques". Cette conclusion est renforcée par les résultats de certaines de nos analyses indiquant que les élèves de 10e ont utilisé dans une plus grande proportion des connecteurs de type causatif et consécutif.

Relativement à la deuxième hypothèse, les résultats obtenus nous ont amené à conclure que l'association postulée entre l'utilisation de connecteurs par les élèves et la qualité de la composition telle qu'évaluée par les enseignants est très faible, du moins lorsque nous observons la tendance générale des résultats.

Il est donc plausible de penser que les enseignants ne tiennent pas compte de l'utilisation de connecteurs dans leur évaluation des compositions: est-ce dire qu'ils n'y accordent que peu d'importance dans le développement des habiletés en écriture discursive? Si tel est le cas, il apparaît pertinent de recommander d'en tenir compte dans l'enseignement. Tel que démontré lors de la présentation de paramètres conceptuels, l'utilisation de connecteurs contribue en effet à renforcer la qualité communicative d'un texte, ce qui est tout aussi important que sa qualité proprement linguistique (grammaire, orthographe, etc). Ainsi, la prise

en compte des connecteurs peut devenir un indice pertinent pour l'évaluation de la cohérence d'une composition. Nous pouvons penser que bien souvent l'évaluation des productions d'élèves comporte une certaine part de subjectivité. Aussi, nous pensons que la considération d'éléments textuels spécifiques tels les connexions explicites entre les énoncés peuvent contribuer à minimiser cette subjectivité. Les conclusions que nous avons formulées doivent cependant être nuancées compte tenu des limites de cette étude. En effet, la connexion par connecteurs n'a été étudiée que sous l'aspect de l'"explicite". Pour cette raison, les liens qui auraient pu être explicités à l'aide de connecteurs mais qui sont établis de façon "implicite" n'ont pas été identifiés.

Par ailleurs, étant donné que nous avons travaillé à partir de la version finale des compositions, il n'a pas été possible de recueillir des informations sur le processus d'écriture associé à l'explicitation des liens par le biais de connecteurs. En effet, il est à se demander à quelle étape de la composition le choix de ces mots de liaison est fait. Bien qu'il puisse se faire naturellement lorsque les idées sont formulées par écrit, en texte, nous sommes d'avis que ce procédé peut faire avantageusement partie du processus de révision. La révision est en effet l'étape où l'écrivain porte un jugement sur ce qui est écrit et identifie les possibilités d'en accroître la cohérence; l'utilisation de connecteurs en étant une.

Des études ultérieures où serait considéré le processus d'écriture dans son déroulement (par l'analyse de protocoles verbaux ou de versions successives d'une même production) pourraient offrir des éclairages intéressants sur les facteurs ou processus cognitifs mis en branle lors de l'acte d'écriture textuelle. D'autres dimensions et formes de la connexion entre les idées pourraient alors être

pertinemment explorées. Une question générale peut alors être posée: Dans quelle mesure le fait d'écrire sa pensée, de la voir, de la manipuler sur papier (ou à l'écran...) peut-il contribuer à développer cette pensée?

Malgré son champ d'étude restreint et limité, nous espérons que cette étude pourra susciter un certain intérêt pour l'exploration plus approfondie de telles questions. Du moins a-t-elle réussi à le faire pour l'auteure!

BIBLIOGRAPHIE

- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. Review of educational research, 54(4), 577-596.
- Aven, S. D., & Chrisp, M. (1972). English proficiency of males and females: Is there a difference? Education, 93(1), 10-11.
- Chauveau, G., Hudelot, S., Mével, J. P., Morel, D., & Sobotka, K. C. (1979). Larousse de la langue française. Paris: Librairie Larousse.
- Costermans, J. (1980). Psychologie du langage. Liège: Pierre Mardaga Editeur.
- Crowhurst, M., & Piche, G. L. (1979). Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels. Research in the Teaching of English, 13, 101-110.
- Crowhurst, M. (1980). Syntactic complexity and teachers' quality ratings of narrations and arguments. Research in the Teaching of English, 14, 223-231.
- Crowhurst, M. (1983). Syntactic complexity and writing quality: A review. Canadian Journal of Education, 8(1), 1-16.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. College Composition and Communication, 28, 122-128.
- Eylon, B. & Reif, F. (1984). Effects of knowledge organisation on task performance. Cognition and instruction, 1,(1), 5-44.
- Flower, L. (1981). Problem-solving strategies for writing. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Geva, E. (1983). Facilitating reading comprehension through flowcharting. Reading research quarterly, 18, 385-405.
- Glover, J. A., Bruning, R. H., & Plake, B. S. (1982). Distinctiveness of encoding and recall of text materials. Educational Psychology, 74(4), 522-533.
- Grevisse, M. (1980). Le Bon Usage: grammaire française avec remarques sur la langue française d'aujourd'hui. Gembloux: J. Duculot.
- Haberlandt, K. (1982). Les expectations du lecteur dans la compréhension du texte. Bulletin de psychologie, 35(356), 733-740.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.
- Hartley, J. & Trueman, M. (1985). A research strategy for text designers: The role of headings. Instructional Science, 14(2), 99-155.

- Horn, R. E. (1975). More about information mapping. Training, 12(2), 36-38.
- Hunt, K. W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. (Report No.3). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. W. (1966). Sentence structures used by superior students in grades four and twelve and by superior adults. Tallahassee, FL: Florida State University.
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. Monographs of the Society of Research in Child Development, 35(6, Serial No. 134).
- Jewett, D. L. (1981). Multi-level writing in theory and practice. Visible Language, 15(1), 32-40.
- Joly, J.-M., & Brabant, M. (1985). Le français à l'intermédiaire. Administration expérimentale de mai 1984. Rapport (inédit) adressé au ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Jonassen, D. H., & Falk, L. M. (1980). Mapping and programming textual materials. PLET, 17(1), 21-26.
- Klecan-Aker, J. S. (1984). A study of the syntactic skills of normal middle-school males and females. Language and Speech, 27(3), 205-215.
- Lundquist, L. (1980). La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique. Kobenkaun: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- Meyer, B., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. Reading research quarterly, 16(1), 72-103.
- Simard, J. P. (1984). Guide du savoir-écrire. Montréal: Les Editions Ville-Marie.
- Taylor, B. M. & Samuels, J. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository material. American Educational Research Journal, 20(4), 517-528.
- Thorne, B. & Henly, N. (1975). Language and sex: Difference and dominance. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Werlich, E. (1976). A Text grammar of english. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Annexe A

Consignes aux élèves pour la rédaction

des compositions de type narration et de type exposition

BANQUE D'INSTRUMENTS DE MESURE DE L'ONTARIO

Administration expérimentale - mai 1984

Ton professeur t'a remis deux cahiers spéciaux où tu écriras ta composition au propre. Identifie immédiatement ces deux cahiers comme ceci:

- a) sur chacun, colle à l'endroit indiqué une des étiquettes gommées qu'on t'a remises;
- b) au dos de chaque cahier, écris ton nom et toute autre indication que ton professeur te demande d'écrire;
- c) si tu dois faire usage d'un troisième cahier, n'oublie pas de l'identifier de la même façon.

Tu vas rédiger une composition du type "narration". Choisis l'un des sujets mentionnés dans les pages qui suivent et tiens compte des indications suivantes:

1. imagine que l'histoire que tu vas raconter va être lue, non pas par des petits ni par des adultes, mais par des gens de ton âge;
2. ton histoire doit être aussi intéressante que possible: elle devrait faire rire, ou surprendre, ou faire peur, ou faire pleurer;
3. pour le propre, sers-toi d'un stylo-bille; appuie assez fort parce que tu dois faire trois copies. Ecris à toutes les deux lignes seulement;
4. si tu es en 7^e ou en 8^e, ta composition devrait avoir entre 200 et 300 mots; si tu es en 9^e ou en 10^e, elle devrait en avoir entre 300 et 400; (Si tu mets 7 mots par ligne en moyenne et que tu écris à toutes les deux lignes, 100 mots rempliront une page.)
5. tu auras 75 minutes en tout (présentation des sujets, rédaction, mise au propre);
6. ce qui sera évalué dans ta narration, c'est:
 - a) ta capacité d'intéresser ton lecteur; essaie donc de capter son attention dès le début et de la conserver tout au long de ton récit, en racontant habilement les événements que tu y mets;
 - b) ta façon de t'exprimer: phrases bien construites et variées, style qui convient à une narration, bon vocabulaire, respect de la grammaire et de l'orthographe.

Sujet N-1

Compose une narration qui commencera par les mots: "Elle était rouge..."

Qu'est-ce qui était rouge? Ce que tu voudras. Ce pourrait être:

1. une pomme volée par un enfant qui, poursuivi par l'épicier, cache la pomme dans la poche du manteau de son professeur;
2. la figure d'une fille à laquelle un garçon vient de faire une grande déclaration d'amour en plein milieu de la cour de récréation;
3. une bicyclette magique: elle parle, et même elle vole, mais à condition que celui qui veut s'en servir soit capable de répondre à trois questions très difficiles.

ou n'importe quelle autre chose que tu voudras.

Sujet N-2

Imagine qu'on a installé dans ton école un gros ordinateur. On le programme pour qu'il prépare les horaires de l'école, les bulletins des élèves et les chèques de paie des professeurs; c'est lui qui règle beaucoup de choses dans l'école: la circulation des livres du Centre de ressources, le fonctionnement du système de chauffage, etc. Or, un jour apparaît sur son écran le message suivant:

A partir d'aujourd'hui, le directeur,

C ' E S T M O I !!!

AVIS: Si vous essayez de me débrancher,
vous recevrez un choc mortel.

Que va-t-on faire? Va-t-on accepter cette situation? Où mènera-t-elle?
Sinon, comment s'organisera-t-on pour trouver une solution? Et quelle
solution finira-t-on par trouver?

Sujet N-3

Ecris une narration où, tôt après le début, on trouvera les mots suivants:

"De la soucoupe volante sortit une voix qui n'avait rien d'humain, et qui dit: "Je suis un extra-terrestre et je viens de la planète 612-B pour ..."

Pourquoi cet extra-terrestre est-il venu sur la Terre?

- Sauver un autre véhicule spatial qui s'était écrasé, une nuit, en Afrique?
- Ramener avec eux un Terrien ou une Terrienne pour montrer à leurs compatriotes ce que c'est un Terrien?
- Annoncer l'occupation prochaine de la Terre par ses compatriotes pour mettre fin aux guerres?

Comment tout cela va-t-il se terminer?

BANQUE D'INSTRUMENTS DE MESURE DE L'ONTARIO

Administration expérimentale - mai 1984

Ton professeur t'a remis deux cahiers spéciaux où tu écriras le propre de ta composition. Identifie immédiatement ces deux cahiers comme ceci:

- a) sur chacun, colle à l'endroit indiqué une des étiquettes gommées qu'on t'a remises;
- b) au dos de chaque cahier, écris ton nom et toute autre indication que ton professeur te demande d'écrire;
- c) si tu dois faire usage d'un troisième cahier, n'oublie pas de l'identifier de la même façon.

Rédige une composition où tu exposeras tes idées. Choisis l'un des sujets mentionnés dans les pages qui suivent et tiens compte des indications suivantes:

1. note bien à qui tu t'adresses dans chacun des sujets qui te sont proposés et écris d'une façon appropriée: on ne parle pas à des petits comme à des adultes, on n'écrit pas au maire comme on parle à un ami;
2. ton texte doit être aussi intéressant que possible; exprime tes idées de façon à capter l'attention du lecteur;
3. pour le propre, sers-toi d'un stylo-bille; appuie assez fort parce que tu dois faire trois copies. Ecris à toutes les deux lignes seulement;
4. si tu es en 7^e ou en 8^e, ta composition devrait avoir entre 200 et 300 mots; si tu es en 9^e ou en 10^e, elle devrait en avoir entre 300 et 400; (Si tu mets 7 mots par ligne en moyenne et que tu écris à toutes les deux lignes, 100 mots rempliront une page.)
5. tu auras 75 minutes en tout (présentation des sujets, rédaction, mise au propre);
6. ce qui sera évalué dans ta composition, c'est:
 - a) ta capacité de convaincre ton lecteur par les idées que tu exprimes et la façon dont tu les organises et les présentes;
 - b) ta façon de t'exprimer: phrases bien construites et variées, style qui convient au sujet, bon vocabulaire, respect de la grammaire et de l'orthographe.

Sujet E-1

Imagine que le maire de ta municipalité a demandé à tous les élèves de lui écrire pour lui indiquer quelques-unes des choses qu'ils voudraient voir changer dans la vie des gens de ton âge.

Ecris au maire. Mentionne trois choses que tu n'aimes pas, dis pourquoi tu ne les aimes pas et ce qu'il faudrait faire pour améliorer la situation.

Voici quelques-unes des choses que tu pourrais mentionner:

1. dans ta municipalité, il n'y a pas de piscines, de pistes cyclables, de terrains de jeux, de centres de loisirs, de salles d'amusement, de bibliothèque municipale, etc.;
2. l'hiver, les trottoirs sont mal entretenus;
3. les rues ne sont pas suffisamment éclairées le soir.

Pour ne pas donner l'impression que tout va mal chez toi, termine ta lettre en mentionnant une chose importante qui va bien; dis pourquoi, pour toi, elle est importante.

Rappelle-toi que c'est une lettre que tu écris.

Sujet E-2

On t'a demandé de préparer un texte que tu liras devant une réunion de parents qui doit avoir lieu prochainement à ton école. Tu dois traiter le sujet suivant:

Si une personne de ton âge se conduit bien, comment ses parents devraient-ils la récompenser? si elle se conduit mal, comment devraient-ils la punir?

En d'autres mots, quelles sont les récompenses qui te font vraiment plaisir? quelles sont les punitions qui t'amèneraient vraiment à changer ta conduite?

Que penses-tu de récompenses comme: une somme d'argent, un objet utile (par exemple, un vêtement), un objet agréable (bijou, disque)? Que penses-tu de punitions telles que les châtiments corporels, les sorties interdites (cinéma, danses, etc.), la retenue de l'allocation mensuelle, etc.?

N'oublie pas de dire pourquoi tu es pour ou contre telle récompense, pour ou contre telle punition.

Sujet E-3

Le comité de parents de ton école a annoncé que, l'an prochain, les seuls vêtements que les élèves seront autorisés à porter dans l'école seront les "jeans", les "t-shirts" et les espadrilles. Ecris au président du comité pour lui dire ce que tu penses de ce projet; mentionne et explique les avantages et les inconvénients d'un tel règlement.

Parmi les avantages que tu pourrais mentionner, il y a les suivants:

1. les parents et les élèves feraient des économies;
2. il n'y aurait plus de différence entre les enfants de familles plus ou moins riches;
3. certains élèves perdraient moins de temps à essayer de se distinguer par leur tenue.

Voici maintenant quelques inconvénients: un tel règlement ...

1. priverait les élèves de leur liberté;
2. empêcherait les élèves de manifester leur personnalité;
3. interdirait d'adapter le vêtement aux saisons et aux conditions atmosphériques.

Conclus en disant si tu es pour ou contre le projet de règlement.

N'oublie pas que c'est une lettre que tu écris.

Annexe B

Consignes d'administration destinées aux enseignants

Comment administrer les compositions

Notes préliminaires

1. Le document de présentation que reçoit chaque élève contient (a) des consignes sur la façon de rédiger sa composition; (b) trois sujets parmi lesquels il devra faire un choix. En préparant ces instructions, on a pris pour acquis que les élèves ont été informés des objectifs de cette administration expérimentale, qu'ils ont répondu antérieurement au questionnaire FAO n° 1 et qu'ils ont donc déjà reçu leurs étiquettes et savent s'en servir.
2. Au moins deux jours à l'avance, assurez-vous que vous disposez du nombre requis d'exemplaires du document de présentation (un pour chaque élève, un pour vous) et du cahier spécial pour la mise au propre de la composition (en 7^e et 8^e années, 2.5 fois le nombre d'élèves; en 9^e et 10^e années, 3.5 fois le nombre d'élèves de la classe). Si tel n'est pas le cas, prévenez immédiatement le coordonnateur.
3. Le papier spécial dont sont constitués les cahiers permet à l'élève de faire automatiquement deux copies de sa composition; la seconde vous est destinée, et c'est pourquoi il est demandé à l'élève d'inscrire son nom au dos de chacun des cahiers qu'il emploie.

Consignes d'administration

1. A voix haute, lisez les consignes puis les trois sujets proposés; si vous le jugez nécessaire, commentez ces sujets pour vous assurez que tous les comprennent bien; que cette présentation ne dépasse pas 10 minutes.
2. Invitez les élèves, soit à se mettre au travail, soit à penser, jusqu'au moment où ils entreprendront de rédiger, au sujet qu'ils choisiront et à la façon de le développer.

3. Si vous désirez séparer en deux temps la phase "rédaction initiale" et la phase "révision et mise au propre", (a) recueillez les brouillons à la fin de la 1^{re} phase; (b) au début de la 2^e, rendez les brouillons et distribuez les cahiers spéciaux: deux à chaque élève en 7^e et 8^e, trois en 9^e et 10^e.
4. Lorsque les élèves vous remettent leur rédaction, n'oubliez pas de vérifier (a) s'ils ont apposé une étiquette gommée sur la page frontispice de chaque cahier employé; (b) s'ils ont écrit leur nom au dos. Détachez et conservez la dernière page de chaque cahier pour vos propres fins.
5. Remettez une bande de papier autour des cahiers utilisés et replacez-les dans la boîte dans laquelle ils vous sont parvenus.
6. Remettez immédiatement au coordonnateur les documents de présentation et les cahiers non utilisés au cas où on en aurait besoin dans une autre classe.

Annexe C

Grille servant au repérage des connecteurs

Annexe D

Grille utilisée pour l'évaluation des compositions

Annexe E

Fichier des données brutes

Interprétation des colonnes:

- 1-2 : Numéro de la copie de l'élève (01 à 80)
- 3 : Sexe de l'élève
- 4-5 : Année scolaire (07=7e année; 10=10e année)
- 6 : Type de composition (N=Narration; E=Exposition)
- 7-8 : Score au critère "Pertinence et richesse du contenu"
- 9-10 : Score au critère "Organisation du contenu"
- 11-12 : Score au critère "Niveau de langue, ton"
- 13-14 : Score au critère "Conventions de l'écrit"
- 15-16 : Score au critère "Vocabulaire: précision et richesse"
- 17-18 : Score au critère "Style"
- 19 : Connecteurs additifs inter-phrastiques
- 20-21 : Connecteurs additifs intra-phrastiques
- 22 : Connecteurs adversatifs inter-phrastiques
- 23 : Connecteurs adversatifs intra-phrastiques
- 24 : Connecteurs causatifs inter-phrastiques
- 25 : Connecteurs causatifs intra-phrastiques
- 26 : Connecteurs consécutifs inter-phrastiques
- 27 : Connecteurs consécutifs intra-phrastiques
- 28 : Connecteurs illustratifs inter-phrastiques
- 29 : Connecteurs illustratifs intra-phrastiques
- 30 : Connecteurs temporels inter-phrastiques
- 31 : Connecteurs temporels intra-phrastiques

Données brutes:

01M10E2530252525252031104110100
02M07N2020202020200011101000021
03F07E2535303030302022001001000
04M10N2020252520151062101010000
05M10E2030303020202040002000000
06F10N3030302025250031301010021
07F10N3540353040400040001100000
08M10E2030303020200020100000000
09M10E3030352520200020100000000
10F10E3040354030302001000020000
11F07N3030253020200040000110010
12M07N2020151015152080100000000
13M10N2025203025201120101110010
14F07N2520252520205042100000010
15F10E3030252525301050102003001
16M10E2530253530300011000020000
17M07E1520251520152021002000100
18F10E2530353015150061000000000
19F07N3535303030301002000200000
20F07N2530302020103122102000002
21F07N1520152515150010000000010
22M10N3030252030300041101010001
23F10N3025202025150040001000000

24F10N2020302015200021501010000
25M07N3525252020201033100000001
26M07N2525303030250030202200010
27M10N3535302535300040203000000
28M10N3030252020200030004000000
29F10N4030303025300030100000020
30F07N2530303025252026000010010
31M10N3030302025250100403000001
32M07N2020202020206060100000010
33F10N4040353035250051104030000
34F10N2530253030300081203230012
35M10N4030302025300103300210013
36M07N3025202020150083200000200
37M07E2015151010100030102000000
38M07N3030354025252040102000001
39F10N3020202020200040100000030
40F07N3025202025200010400000000
41F07N2515201525100043003010030
42M07N2020251020100070000000010
43F10E1025302520201010001000000
44F07E2520252025150031102000000
45M10E3030303030201031101110000
46M07E1530253525252000000000000
47F10E2535303515200020001000000
48M07E1015151020150033103000000
49M10E1015152010104022002001000
50M07E3030303020200030100101000
51F10E2530253020203062101000200
52M07E2025253020150000100000100
53F10N2520303020201021100000000
54M10N4035353035300040103010010
55M10N3535352030300060002100110
56M10N2015201520150040000000000
57M07N1525252520200080000000001
58F10E2520252525152042104110000
59F10N2520252525250061106000000
60M07N2020151515150070102000000
61F07N2020202020200000010000100
62F10E3035353025304041110010000
63F07E1525152010150030003000000
64M07E3530303025200060300000000
65F10E3035353035300030102110000
66F07E2015202015100031201000000
67F07E1520202015102000001000000
68M07E2020202010202030300000000
69M07E1510201010101071002000000
70F10E2525253025250061303010000
71F07N3030252025200072300000020
72M10E2530353025250030001100000
73F07E3525354030300011000000000
74F07E2020202030201020104100100
75M10E3530202025201021101000000
76M10E3030252020201041020000000
77F07E3025352020251000010000000

78M07E2525151510100020101000000
79F07E1515101510151040100000000
80F07E2025252525250030200000000



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA