

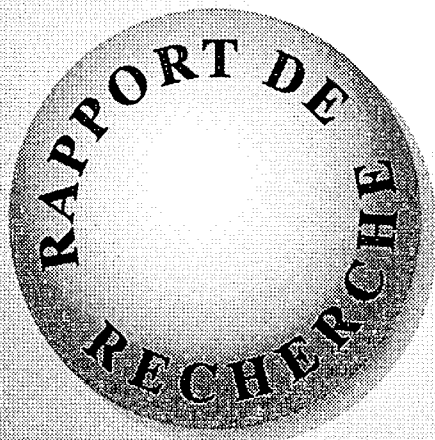
Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/701074-moffet-conscience-ecrire-rimouski-PAREA-1992.pdf>
Rapport PAREA, Cégep de Rimouski, 1992.
note de numérisation: les pages blanches ont été retirées.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

DÉVELOPPER

LA CONSCIENCE D'ÉCRIRE

Accroître la métacognition du
scripteur pour améliorer la
qualité de l'expression écrite
au collégial

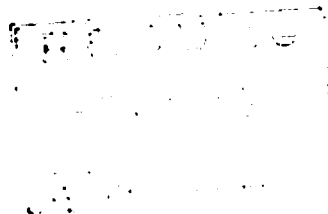


Jean-Denis Moffet

Département de Français

701074
EX.2

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1140, rue Jean-Jacques
LAFRANÇOIS (Québec)
H8N 2J4



DÉVELOPPER LA CONSCIENCE D'ÉCRIRE

**Accroître la métacognition du scripteur
pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial**

Jean-Denis Moffet

Département de Français

Cégep de Rimouski

X07010755

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

71-839
701074
en.2

Dépôt légal - Troisième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-921214-38-5

Conception de la page couverture: Nicole Jean

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à remercier la Direction générale de l'enseignement collégial qui a rendu possible cette recherche grâce à une subvention dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

L'auteur tient à souligner de façon particulière la participation de messieurs Lucien Cimon et Jacques Dionne sans qui cette recherche n'aurait pu se réaliser. À titre d'expérimentateurs, ils ont participé à toutes les étapes de cette recherche. Monsieur Cimon était responsable de la majorité des groupes classes du groupe expérimental en français. Il devait effectuer la prestation des cours et assumer la correction des compositions. De plus, il a participé à la validation des tests, à la correction des textes pour l'étude de la corrélation entre les correcteurs et à la préparation de l'hypothèse du transfert avec le professeur de philosophie. Il a aussi participé à la révision du rapport de recherche. Monsieur Dionne était responsable des groupes classes du groupe expérimental en philosophie et il a assumé la correction de leurs compositions. Il a participé également à la validation des tests, à la correction des textes pour l'étude de la corrélation entre les correcteurs et à la préparation de l'hypothèse du transfert avec le professeur de français. Enfin, il a aussi participé à la révision du rapport de recherche. Cette recherche n'aurait pu se rendre à terme sans leur participation généreuse et dévouée et sans leurs commentaires et critiques éclairés. Je les en remercie.

L'auteur tient à remercier également tous les collaborateurs responsables des groupes témoins qui ont gentiment accepté de collaborer à cette recherche: mesdames Louise Proulx, Annick Demalsy, Anne-Lyne Tanguay, Geneviève Lessard, Gisèle Saint-Pierre, Denyse Bourdua, Raymonde Héroux, Christiane Jobin, Rolande Ross et messieurs Gilles Soucy, Jean Simard et Alfred Doiron, du département de français, et monsieur André Morazain du département de philosophie.

Je tiens à remercier également messieurs Daniel Roy et François Desjardins, du Service de recherche du Cégep de Rimouski, pour leur appui constant. Je tiens à souligner aussi la collaboration de monsieur Jacques Tardif, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, dont les conseils ont été fort utiles tout au long du déroulement de la recherche. Je souligne également la contribution joyeuse de monsieur Jacques Larivée, professeur d'informatique, pour le transfert et l'organisation des données ainsi que pour ses commentaires judicieux. Enfin, je remercie tous ceux et celles qui de près ou de loin ont aussi permis que cette recherche se réalise.

Féminisation du texte

L'emploi du masculin à valeur neutre a été utilisé dans ce texte pour les mots enseignant, finissant, lecteur, professeur, scripteur.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	x
Liste des figures	xii
Liste des annexes	xiv
Introduction	1
Chapitre premier	
Problématique	5
1.1 Définition du problème	7
1.2 Les causes	10
1.3 L'ampleur du problème	13
Chapitre 2	
Cadre théorique	17
2.1 La compétence langagière	19
2.2 Le processus d'écriture.....	21
2.3 Écriture et résolution de problèmes	27
2.4 Écriture et connaissances	31
2.5 Écriture et transfert	34
2.6 Écriture et métacognition	40
2.7 La relation lecture/écriture et les types de texte	43
2.8 État de la question	47
2.9 Objectifs et hypothèses de recherche	53
Chapitre 3	
Méthode de la recherche	59
3.1 Le type de recherche	61
a) L'efficacité du modèle	62
b) La persistance des apprentissages	62
c) Le transfert de l'habileté d'écrire	63
3.2 Population et échantillon	65
a) L'efficacité du modèle	65
b) La persistance des apprentissages	66
c) Le transfert de l'habileté d'écrire	68

3.3	Les instruments de recherche	69
3.3.1	Les instruments du modèle d'enseignement intégré	69
	a) Le guide d'écriture	69
	b) Le journal de bord	74
	c) Les instruments et stratégies de l'évaluation formative.....	76
3.3.2	Les instruments de cueillette des données	77
	a) L'efficacité du modèle	78
	b) La persistance des apprentissages	79
	c) Le transfert de l'habileté d'écrire	80
3.3.3	L'instrument de mesure	82
3.4	Déroulement de l'expérimentation	86
	a) L'efficacité du modèle.....	87
	b) La persistance des apprentissages	88
	c) Le transfert de l'habileté d'écrire	89

Chapitre 4

Analyse des résultats	93	
4.1 L'efficacité du modèle	96	
4.1.1 Compte rendu des résultats	97	
	a) Hypothèse 1	97
	b) Hypothèse 6.....	111
4.1.2 Sommaire des résultats	114	
4.2 La persistance des apprentissages	115	
4.2.1 Compte rendu des résultats	116	
4.2.2 Sommaire des résultats	128	
4.3 Le transfert de l'habileté d'écrire	129	
4.3.1 Compte rendu des résultats	130	
4.3.2 Sommaire des résultats	144	

Chapitre 5

Interprétation des résultats	145
5.1 L'efficacité du modèle	147
5.2 La persistance des apprentissages.....	159
5.3 Le transfert de l'habileté d'écrire.....	163
5.4 Synthèse, généralisation et impacts des résultats	168

Conclusion	177
Références	183
Annexes	195

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les types de connaissances et la compétence langagière	32
Tableau 2: Transfert, espace-problème, écriture	37
Tableau 3: Objectifs et hypothèse de recherche	58
Tableau 4: Sommaire de la note globale pour la partie <i>L'efficacité du modèle</i>	99
Tableau 5: Sommaire de la dimension sens pour la partie <i>L'efficacité du modèle</i>	101
Tableau 6: Sommaire de la dimension structure pour la partie <i>L'efficacité du modèle</i>	103
Tableau 7: Sommaire de la dimension orthographe pour la partie <i>L'efficacité du modèle</i>	104
Tableau 8: Sommaire détaillé de la dimension orthographe pour la partie <i>L'efficacité du modèle</i>	105
Tableau 9: Sommaire de la note globale de la mesure de la constance des résultats de la partie <i>L'efficacité du modèle</i>	112
Tableau 10: Sommaire de la note globale pour la partie <i>la persistance des apprentissages</i>	118
Tableau 11: Sommaire de la dimension sens pour la partie <i>la persistance des apprentissages</i>	121
Tableau 12: Sommaire de la dimension structure pour la partie <i>la persistance des apprentissages</i>	123
Tableau 13: Sommaire de la dimension orthographe pour la partie <i>la persistance des apprentissages</i>	126
Tableau 14: Sommaire détaillé de la dimension orthographe pour la partie <i>la persistance des apprentissages</i>	127
Tableau 15: Sommaire de la note globale pour la partie <i>le transfert de l'habileté d'écrire</i>	131
Tableau 16: Sommaire de la dimension sens pour la partie <i>le transfert de l'habileté d'écrire</i>	133
Tableau 17: Sommaire de la dimension structure pour la partie <i>le transfert de l'habileté d'écrire</i>	136

Tableau 18: Sommaire de la dimension orthographe pour la partie <i>le transfert de l'habileté d'écrire</i>	138
Tableau 19: Sommaire détaillé de la dimension orthographe pour la partie <i>le transfert de l'habileté d'écrire</i>	138

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980).....	24
Figure 2:	Diagrammes en boîte des résultats du GE et du GT pour la note globale de la partie <i>l'efficacité du modèle</i>	98
Figure 3:	Diagrammes en boîte des résultats du GE et du GT pour la dimension sens de la partie <i>l'efficacité du modèle</i>	100
Figure 4:	Diagrammes en boîte des résultats du GE et du GT pour la dimension structure de la partie <i>l'efficacité du modèle</i>	102
Figure 5:	Diagrammes en boîte des résultats du GE et du GT pour la dimension orthographe de la partie <i>l'efficacité du modèle</i>	104
Figure 6:	Diagrammes en barre de l'utilisation du guide d'écriture par les élèves du GE dans le cours de français et dans d'autres cours	106
Figure 7:	Diagrammes en boîte des résultats du GE au post-test en fonction de l'utilisation du guide	107
Figure 8:	Diagrammes en barre des réponses des élèves du GE et du GT à la question 15.....	108
Figure 9:	Diagrammes en boîte des résultats des élèves du GE et du GT au post-test en fonction de leurs réponses à la question 15	109
Figure 10:	Diagrammes en barre des réponses des élèves du GE et du GT à la question 20	109
Figure 11:	Diagrammes en boîte des résultats des élèves du GE et du GT au post-test en fonction de leurs réponses à la question 20	110
Figure 12:	Diagrammes en boîte des résultats du GE3 et du GT pour la note globale de la mesure de la constance des résultats de la partie <i>l'efficacité du modèle</i>	112
Figure 13:	Diagrammes en boîte des résultats du GE1, du GE* et du GT* pour la note globale de la partie <i>la persistance des apprentissages</i>	116

Figure 14:	Diagrammes en boîte des résultats du GE1, du GE* et du GT* pour la dimension sens de la partie <i>la persistance des apprentissages</i>	119
Figure 15:	Diagrammes en boîte des résultats du GE1, du GE* et du GT* pour la dimension structure de la partie <i>la persistance des apprentissages</i>	122
Figure 16:	Diagrammes en boîte des résultats du GE1, du GE* et du GT* pour la dimension orthographe de la partie <i>la persistance des apprentissages</i>	124
Figure 17:	Diagrammes en boîte de la note globale du GE2 et du GT2 en français et en philosophie pour la partie <i>le transfert de l'habileté d'écrire</i>	130
Figure 18:	Diagrammes en boîte de la dimension sens du GE2 et du GT2 en français et en philosophie pour la partie <i>le transfert de l'habileté d'écrire</i>	132
Figure 19:	Diagrammes en boîte de la dimension structure du GE2 et du GT2 en français et en philosophie pour <i>le transfert de l'habileté d'écrire</i>	135
Figure 20:	Diagrammes en boîte de la dimension orthographe du GE2 et du GT2 en français et en philosophie pour <i>le transfert de l'habileté d'écrire</i>	137
Figure 21:	Diagrammes en barre de l'utilisation du guide d'écriture par les élèves du GE2 et du GT2 dans le cours de français.....	139
Figure 22:	Diagrammes en barre de l'utilisation du guide d'écriture par les élèves du GE2 et du GT2 dans les cours autres que les cours de français.....	140
Figure 23:	Diagrammes en boîte des résultats des élèves du GE2 et du GT2 en français en fonction de l'utilisation du guide d'écriture.....	141
Figure 24:	Diagrammes en boîte des résultats des élèves du GE2 et du GT2 en philosophie en fonction de l'utilisation du guide d'écriture ailleurs qu'en français.....	141
Figure 25:	Diagrammes en barre des réponses réunies des élèves du GE2 et du GT2 à la question 15.....	142
Figure 26:	Diagrammes en barre des réponses réunies des élèves du GE2 et du GT2 à la question 20.....	143

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1.	Questionnaire sur les activités d'écriture et de lecture	197
Annexe 2.	Questionnaire sur l'utilisation du guide d'écriture.....	201
Annexe 3.	Plan d'études du cours <i>Communication et écritures</i>	205
Annexe 4.	Plan d'études du cours <i>Littérature et société québécoise</i>	211
Annexe 5.	Plan d'études du cours <i>Philosophie, pensée et discours</i>	217
Annexe 6.	Textes du prétest et du post-test	221
Annexe 7.	Texte du retest.....	235
Annexe 8.	Consignes d'écriture en philosophie	243
Annexe 9.	Questionnaire sur les habiletés en français écrit.....	245
Annexe 10.	Grille d'évaluation	249
Annexe 11.	Barème de notation de la dimension orthographe	251
Annexe 12.	Déroulement du prétest	253

INTRODUCTION

La maîtrise de la langue constitue un sujet majeur de préoccupation, de controverses, d'interrogations et de réflexion dans plusieurs sociétés. La langue se situe effectivement au coeur de toute communication et sa maîtrise devient un facteur important d'efficacité et de réussite. Cependant, le problème pour plusieurs de ces sociétés, que ce soit la France, les États-Unis ou le Québec, est de comprendre comment il se fait que plusieurs élèves n'aient pas atteint un niveau de maîtrise suffisant après plusieurs années de formation à l'école. On s'attendrait à ce que l'école donne à tous les élèves la compétence langagière nécessaire et c'est là, souvent, que naît la controverse. Certains reprochent à l'école sa façon d'enseigner la langue maternelle, d'autres accusent les programmes, d'autres critiquent l'absence de ressources suffisantes ou la faible importance accordée à l'enseignement de la langue par rapport aux autres matières scolaires, d'autres expliquent le phénomène par des raisons sociologiques, économiques, culturelles, etc. Ce projet de recherche s'inscrit dans ce vaste champ de préoccupation. Cependant, l'objectif n'est pas de faire une étude exhaustive des différentes causes pouvant expliquer le problème. D'abord, notre recherche se concentre plus particulièrement sur un des deux sous-ensembles de la compétence langagière, la compétence scripturale (Dabène, 1991) ou l'écriture, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale. Notre attention se porte surtout sur la compréhension du processus d'écriture et de ses différentes activités cognitives. Cette recherche tente d'apporter des explications à ces multiples activités cognitives présentes dans l'écriture et on y propose un mode d'intervention qui pourrait augmenter la qualité de l'expression écrite des élèves de l'ordre du collégial.

Ce projet de recherche repose sur la croyance qu'il faut, au collégial, développer avant tout l'autonomie du scripteur, lui donner les compétences nécessaires pour qu'il puisse par la suite les utiliser dans différents contextes. La connaissance et la conscience du processus d'écriture constituent donc l'assise de ce projet. Le modèle mis en place doit donc développer cette conscience d'écrire ou la métacognition du scripteur. De plus, il doit aussi pouvoir s'adapter à plusieurs situations et s'intégrer à un enseignement ordinaire. Dans ce sens, il rejoint le thème du dernier

colloque de l'Association pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM): *L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français*. En effet, l'objectif de ce modèle est de donner aux élèves des stratégies générales leur permettant à tous dans différents contextes de produire des textes de qualité. Ce projet repose également sur le fait que développer la qualité d'un texte, c'est développer simultanément les trois composantes de la compétence langagière: la compétence discursive, textuelle et linguistique. Écrire est une activité complexe impliquant plusieurs compétences; améliorer la qualité de la langue écrite, c'est améliorer toutes ces compétences.

Le premier chapitre de ce rapport de recherche décrit le problème de la qualité de l'expression écrite; il en identifie les principales causes qui sont la méconnaissance de la langue et des structures de texte, la faible fréquence d'utilisation de l'écriture et l'absence de précision et d'information de l'évaluation de l'écrit. Le second chapitre présente le cadre théorique de cette recherche. On débute par une définition de la compétence langagière, puis suivent l'explication du processus d'écriture et du concept de résolution de problèmes. Par la suite, on explique l'ensemble des connaissances qu'exige l'écriture et on tente de définir comment s'effectue leur transfert dans une tâche nouvelle. Ensuite, le concept de métacognition et le type de texte à l'étude dans cette recherche sont présentés. Ce chapitre se termine par un état de la question sur les recherches actuelles et par la présentation des objectifs et des hypothèses de cette recherche. Le troisième chapitre expose la méthode de la recherche pour chacune des parties de l'expérimentation qui sont identifiées de la façon suivante: la première partie s'intitule *l'efficacité du modèle*, la seconde *la persistance des apprentissages* et la troisième *le transfert de l'habileté d'écrire*. Ce chapitre décrit le type de recherche effectué, la population et l'échantillon visés ainsi que les instruments utilisés et le déroulement de l'expérimentation. Le quatrième chapitre présente les résultats pour chacune des parties de la recherche et le cinquième chapitre en propose une interprétation tout en précisant la limite à la généralisation des résultats. Il se termine enfin par une esquisse des suites ou des retombées possibles de cette recherche.

Chapitre premier

PROBLÉMATIQUE

1.1 Définition du problème

La qualité de l'expression écrite des élèves québécois constitue un sujet de préoccupation et de discussion fort important dans notre société. Il est rare de voir passer un trimestre sans qu'un journal, une revue, un rapport quelconque ne fasse une démonstration ou une critique de la faiblesse de la qualité de la langue écrite de ces jeunes. «Les jeunes ne savent pas écrire.» «L'école devrait consacrer plus de temps à l'enseignement de la grammaire et moins à l'expression orale.» «On devrait revenir à la bonne vieille dictée.» Etc. Plusieurs jugements comme ceux qui précèdent ont effectivement cours et laissent voir l'importance accordée à l'écriture et la controverse qu'elle suscite.

Selon plusieurs de ces critiques d'ailleurs, le problème est particulièrement aigu au collégial où on s'attend à ce que les élèves maîtrisent leur langue. Après onze ans d'études, l'individu devrait savoir utiliser correctement sa langue, être capable de comprendre différents types de textes et savoir exprimer sa pensée de façon variée. Pourtant, la réalité est tout autre et c'est là, selon eux, où se situe le problème. D'une part, les cégeps se plaignent de la préparation et de la qualité de la langue des finissants du secondaire. Cette préparation insuffisante ne leur permet pas d'atteindre les objectifs de formation des cours de français de l'ordre collégial (Fournier, 1991). D'autre part, les universités déplorent le fait que plusieurs finissants de cégeps éprouvent de la difficulté à poursuivre des études universitaires, car leur méconnaissance de la langue empêche l'accès à la diversité et à la complexité de plusieurs auteurs et nuit à l'expression correcte des nuances de leur propre pensée (McNicoll, 1991). Les employeurs, pour leur part, critiquent aussi la faiblesse de la qualité linguistique des finissants du secteur professionnel des cégeps (Conseil des collèges, 1989). La qualité de l'expression écrite des élèves du collégial semble donc effectivement créer problème.

Cependant, définir précisément ce qu'est la qualité de la langue écrite constitue déjà en soi un problème. Au second chapitre, nous portons une

attention particulière au concept de compétence langagière défini par les linguistes et les didacticiens du français langue maternelle. Cette définition de la compétence langagière permet de mieux préciser et définir tout ce que doit contenir un texte de qualité. Toutefois, dans un premier temps, nous nous appuyons sur une conception de la qualité de l'expression écrite qui présente un consensus assez large dans notre société: *la qualité d'un texte écrit est le fait d'exprimer clairement et logiquement ses idées dans une langue correcte*. Cet énoncé renferme effectivement une façon de voir assez largement répandue où la qualité de l'expression écrite se vérifie par la qualité du fond et de la forme. Cependant, la controverse existe autour de cette définition lorsqu'il s'agit d'identifier ce qui cause problème dans la qualité de la langue: le fond ou la forme? Pour certains, écrire sans fautes est la preuve nécessaire de la maîtrise de l'écrit, pour d'autres, la présence d'erreurs n'est pas un signe absolu d'incompétence: les idées doivent passer avant la forme. Il ne semble pas exister de consensus réel entre journalistes, enseignants ou observateurs de la scène scolaire et la controverse prend parfois l'allure d'une grave polémique. D'ailleurs, comme le souligne Antoine Prost (1985) dans *Éloge des pédagogues*, dans le domaine de l'éducation ou de l'enseignement de la langue : «Tout le monde croit savoir et les généralisations vont bon train... Le doute, l'interrogation ne sont plus de mise. L'affirmation règne. Catégorique, donc dangereuse.» (p.10) Dans cet essai de description de la qualité de la langue écrite, nous adoptons une attitude inspirée du doute méthodique et de l'observation systématique. On peut cependant tenter de résumer la situation actuelle en affirmant que la faiblesse de l'expression écrite des élèves du collégial se manifeste par un nombre élevé de fautes et par « un défaut de maîtrise de la langue comme outil d'accès à la connaissance, de maniement de concepts qui ont des rapports complexes entre eux, d'organisation de la pensée et de communication de celle-ci.» (McNicoll, 1991).

Ces dernières années, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la qualité de l'expression écrite des élèves du secondaire, du collégial et de l'université. (MEQ, 1987; Racine, Leclerc, Jean, 1986; Conseil des collèges, 1989, Roy, Lafontaine, Morin, 1990). La plupart de ces études tendent à démontrer une faiblesse dans l'expression écrite des élèves. À cet effet,

plusieurs mesures administratives ont d'ailleurs été prises depuis quelques années. D'abord, il y eut la création d'un examen final obligatoire en français au secondaire. Cet examen existe maintenant depuis six ans. Les résultats des différentes années ne laissent pas voir d'augmentation marquante de la qualité d'une année à l'autre. Depuis 1986, les résultats indiquent une certaine amélioration pour la dimension fond, mais la dimension forme présente au contraire une certaine baisse (voir MEQ, Rapport global, 1986 à 1991).

Au collégial, plusieurs mesures ont été utilisées comme des cours d'appoints préalables à l'admission aux cours réguliers, la création de centres d'aide en français, des tests de dépistage (TEFEC), l'utilisation de didacticiels, etc. Ces mesures donnent selon les collèges des résultats parfois perceptibles et parfois moins. Des évaluations sur les effets des centres d'aide sont actuellement en cours. Depuis mai 1992, une mesure nationale est en vigueur; il s'agit d'un examen terminal en français pour les élèves du secteur général qui font une demande d'admission dans les universités. Cet examen devrait sanctionner la compétence en français des élèves et remplacerait, selon la volonté de la Direction Générale de l'Enseignement Collégial (DGEC), les tests d'admission en français utilisés dans les universités. Ces dernières ne semblent pas partager cet avis. Selon les responsables de la DGEC, cet examen devrait permettre de voir l'évolution de la compétence des élèves à l'écrit entre la fin du secondaire et du collégial, puisque l'examen est semblable à celui de la fin du secondaire (Lanoux, 1991).

Enfin, depuis quelques années (1988), les universités ont imposé à leurs élèves la réussite à un test de français, laquelle réussite atteste leur compétence linguistique et leur donne droit aux diplômes. Les élèves qui échouent, c'est-à-dire environ 40% des élèves qui ont passé les différents examens des universités, doivent suivre et réussir un cours de rattrapage en français pour obtenir leur diplôme. Les résultats aux différents tests et les mesures administratives prises par plusieurs institutions confirment effectivement l'existence du problème de la qualité de l'expression écrite au

collégial. Il faut donc dans un premier temps, pour bien le comprendre, en circonscrire les principales causes.

1.2 Les causes

Il semble possible de regrouper les principales causes de la faiblesse de la qualité de l'expression écrite des élèves du niveau collégial en trois grandes catégories: la connaissance de la langue, l'utilisation de l'écriture et l'évaluation de l'écriture. Les résultats aux examens provinciaux de secondaire V, des résultats à des tests de français tel le TEFEC, certains projets de recherche sur l'utilisation de l'écriture et sur la qualité de l'écriture des élèves du collégial (Lecavalier, Préfontaine, Brassard, 1991; Ménard, 1990; Brouillet, Gagnon, 1990; Racine, Leclerc, Jean, 1986), des études sur l'effet de l'évaluation formative en apprentissage (Scallon, 1988) et nos observations des dernières années constituent les principales sources qui nous permettent de regrouper les différentes causes en ces trois grandes catégories.

La première catégorie, la connaissance de la langue, concerne à la fois le degré de connaissance des règles de la langue et des structures de texte. L'expression correcte à l'écrit demande une connaissance et une maîtrise minimale des règles d'une langue. Cependant, les résultats aux tests nommés précédemment démontrent une connaissance lacunaire des règles de la langue. Selon ces tests, plusieurs élèves n'ont pas les connaissances suffisantes et ne possèdent pas la maîtrise minimale de la langue pour réussir des études collégiales. La note brute moyenne de la dimension forme à l'examen provincial de français de secondaire V en 1990 est de 30 sur 52. Cette méconnaissance des règles de la langue et de leur utilisation entraîne nécessairement des difficultés d'expression.

Par ailleurs, plusieurs témoignages d'enseignants de différentes disciplines font part des difficultés des élèves à organiser de façon cohérente leurs idées dans le type de texte requis selon les circonstances de communication. Selon ces derniers, ils n'ont pas les connaissances suffisantes pour composer et organiser les différents types de textes qui sont

demandés au cégep. Un texte possède des structures et une organisation qu'il faut connaître et comprendre. Trop souvent, les élèves reproduisent mécaniquement des modèles qu'ils ne comprennent pas. Ils en ignorent les structures et sont désarmés lorsqu'ils ont à rédiger un texte, car ils ne savent pas dans quelle forme le faire. De plus, ils éprouvent énormément de difficulté à marquer la structure d'un texte; l'utilisation des marqueurs de relation n'est pas toujours correcte. Souvent, d'ailleurs, on saupoudre ici et là des marqueurs sans tenir compte du contexte sémantique du texte. Bref, il est possible d'affirmer que la méconnaissance de l'organisation du texte s'ajoute à la méconnaissance des règles du code et constitue un facteur important pour expliquer la faiblesse d'expression des élèves.

D'autre part, au collégial, les élèves doivent souvent écrire à partir de lectures de textes abstraits. Ce contexte est nouveau par rapport au secondaire et concourt avec la méconnaissance des structures de texte à la création d'une situation qui ne facilite pas l'expression, car ils ont de la difficulté à comprendre ce qu'ils doivent lire. Pourtant, on demande souvent d'apprendre et de comprendre à partir de lectures et de traduire cette compréhension de façon cohérente et originale dans un texte qui sera une réponse d'examen, un résumé, un compte rendu critique ou une dissertation. À ce moment, la difficulté en lecture se conjugue à la méconnaissance des règles de la langue et des structures de texte et gêne, sinon entrave gravement, l'apprentissage et l'expression de l'individu.

La seconde catégorie de causes pouvant expliquer les lacunes des élèves à l'écrit s'avère être la faible fréquence d'utilisation de l'écriture. En effet, peu de disciplines de l'ordre du collégial, outre le français, demandent d'écrire régulièrement. Ménard (1990), dans une étude descriptive portant sur l'utilisation de l'écriture au collégial, trace un portrait assez éclairant de cette situation. Les élèves écrivent surtout en classe et, lorsqu'ils écrivent, 70% de l'écriture est une écriture de type mécanique, c'est-à-dire qu'elle ne demande pas réellement de composition et d'organisation des idées pour créer un texte cohérent. Le Conseil des collèges (1989) déplorait le fait que l'importance accordée à langue ne se fasse principalement que dans les cours de français et recommandait que la qualité du français devienne une

composante de chacun des cours et de chacun des programmes du collégial. Ménard (1990), Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991) et Fortin (1991) déplorent dans leurs études le fait que la préoccupation linguistique ne soit concentrée, à l'heure actuelle que dans les cours de français. De plus, ils souhaitent l'instauration chez nous d'une approche plus globale de la langue comme l'approche Writing Across the Curriculum aux États-Unis, laquelle approche a effectivement permis de hausser le niveau de qualité de l'expression écrite des élèves.

Cette absence de conditions et d'exigences communes de l'utilisation de l'écriture constitue un autre aspect du problème. En effet, d'une discipline à l'autre, l'élève ne reconnaît pas la possibilité d'utiliser ses habiletés d'écriture. Tout est compartimenté dans sa tête. C'est comme s'il y avait une langue, une écriture pour chaque matière. Il existe en réalité un manque de cohérence dans les exigences demandées aux élèves lorsqu'ils ont à exprimer leur pensée, à donner leur opinion ou à formuler des connaissances. Dans certains cours, on exige une rigueur absolue alors que dans d'autres, il est possible de présenter un texte écrit de n'importe quelle façon parce que ce n'est pas l'objet et la préoccupation première du cours. Ainsi, souvent, l'élève a comme réflexe d'attendre ce que le professeur va exiger plutôt que d'utiliser ses connaissances antérieures. Bref, si des conditions comparables d'utilisation de l'écrit ne sont pas recréées afin d'amener l'élève à utiliser les mêmes procédures et les mêmes critères de qualité d'un texte, le transfert de l'habileté d'écrire ne se fait pas, du moins difficilement, et ainsi l'amélioration de la qualité de l'expression écrite se trouve empêchée.

La troisième et dernière catégorie de causes de la faiblesse de l'expression écrite des élèves, l'évaluation de l'écriture, concerne à la fois les aspects uniformité et information de l'évaluation. Les exigences de qualité d'un texte et les critères de correction varient grandement entre les disciplines. Ainsi, l'élève ne sait reconnaître et réemployer d'une fois à l'autre les critères de qualité qu'il devrait pourtant pouvoir utiliser dans toutes les disciplines, car écrire ne demande pas de changer complètement de langage d'une matière à l'autre, surtout à l'école, où l'élève doit

habituellement expliquer un concept ou exprimer une idée. Par ailleurs, l'aspect information de la correction fait défaut: celle-ci sanctionne souvent l'erreur sans vraiment indiquer les corrections à apporter. Effectivement, il manque de corrigés détaillés qui permettraient à l'élève de reconnaître ses points forts et ses points faibles. La correction est trop souvent univoque: l'erreur est pointée, soulignée mais n'est pas expliquée. De plus, l'évaluation est souvent finale et sans retour; parfois l'élève ne revoit même pas sa copie. D'autre part, les corrigés omettent souvent de donner des informations sur la structure de texte. L'orthographe et la grammaire sont corrigées mais l'élève ne reçoit pas d'informations sur l'organisation de son texte. L'aspect information de la correction de l'organisation des idées dans un texte fait défaut. Une évaluation formative permettant à l'élève de revoir et de réorienter son travail, de corriger ses erreurs, est très peu présente dans les institutions collégiales où l'évaluation sommative a préséance. Pourtant, écrire est un acte perfectible et l'évaluation devrait en permettre la réalisation.

1.3 L'ampleur du problème

À l'entrée au cégep, le problème de l'expression écrite est particulièrement aigu pour les élèves qui présentent des faiblesses en français. Racine, Leclerc, Jean (1986), dans une analyse des résultats du test TEFEC à Bois-de-Boulogne, confirment le fait que 25% des élèves admis au collégial sont faibles en français. Cette étude démontre d'autre part un fait important: ces élèves faibles en français représentent 42% des élèves qui échouent des cours. Le rapport du Conseil des collèges (1988) sur les causes d'échec et d'abandon confirme aussi l'existence de liens entre les faiblesses en français et les échecs au collégial, car la langue est obligatoirement l'outil par lequel passe tout apprentissage. Donc, la faiblesse en français déclenche souvent une réaction en chaîne d'échecs et de difficultés dans plusieurs cours. Ces résultats et l'expérience des dernières années confirment donc que la méconnaissance de la langue entraîne des conséquences graves sur la réussite scolaire des élèves.

Par ailleurs, la faible utilisation de l'écriture et l'absence d'informations claires de l'évaluation ont aussi des répercussions importantes sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Ces derniers s'attendent à recevoir, principalement dans leurs cours de français mais aussi dans leurs autres cours au collège, des informations pertinentes pour améliorer leur expression écrite et pour répondre aux exigences du collégial. Malheureusement, leurs attentes ne sont pas toujours satisfaites. On présume souvent que ces connaissances sont acquises et maîtrisées. L'enseignant s'adresse à un ensemble d'élèves, habituellement en nombre important, qui proviennent de milieux différents et il ne vérifie pas (les conditions n'étant pas toujours propices) si le même vocabulaire transporte les mêmes notions pour chacun. Il ne tient pas compte alors des connaissances antérieures des élèves. Plusieurs études ont également démontré que la précision et la compréhension des consignes sont fort importantes et que c'est dès le début du collégial qu'il faudrait y porter une attention particulière afin d'éviter des incompréhensions ou de mauvaises communications qui entraînent découragements, échecs et abandons (Roy, 1991; Bernier et al., 1989; Colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, 1989). D'ailleurs, différentes mesures implantées ces dernières années (des cours de mise à niveau, des centres d'aide, etc.) illustrent l'importance que le milieu accorde à ce problème dans un contexte d'aide à l'apprentissage au collégial.

Par ailleurs, le rôle et les objectifs de l'enseignement du français au collégial constituent une autre dimension du problème qu'il faut considérer. En effet, au collégial, le cours de français a comme objectif non de donner les compétences de base dans l'expression écrite mais de consolider ces dernières et d'initier les élèves à la littérature et à l'expression de leur pensée personnelle. Ainsi, depuis la création des cégeps, l'acquisition d'un contenu, d'une matière littéraire ou linguistique à connaître, a priorité sur une compétence de base à communiquer, car il est supposé que cette compétence minimale est acquise. En même temps cependant, certains collèges croient qu'il faut avant tout donner les compétences de base avant d'aborder la littérature, car cette incompétence empêche l'accès réel à la littérature. Les avis sont partagés.

Le problème est aussi de s'entendre sur une définition de l'expression correcte au collégial et sur les moyens à utiliser pour y arriver. En effet, ce n'est que tout récemment qu'il existe un essai de définition de la compétence langagière au collégial. Selon de plus en plus d'intervenants (Conseil des Collèges, 1989; Colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, 1989), pour bien cerner le problème de l'expression écrite, il faut tenir compte de plus d'une dimension du texte à la fois. Il ne faut plus isoler un aspect comme le respect des règles orthographiques et grammaticales des autres aspects du texte comme la clarté des idées et la structure du texte. Il faudrait travailler à développer concurremment ces habiletés. Actuellement, même s'il existe parfois certaines nuances (Lecavalier, 1991), il semble se dégager un consensus autour du concept de compétence langagière (Noël, Turcotte, 1992) tel que présenté d'abord dans un rapport d'un comité de la coordination provinciale de français (Labelle, Lefebvre, Turcotte, 1989).

D'autre part, de plus en plus d'employeurs (Grant, 1990; Conseil des collèges, 1989) exigent des finissants qu'ils aient une maîtrise de l'expression écrite; cette qualité devient un critère majeur de sélection pour obtenir un emploi. Les universités, elles aussi, considèrent la maîtrise de l'expression écrite comme un critère majeur de sélection des étudiants. Enfin, pour une société, il est important de considérer qu'une population qui ne peut communiquer efficacement à l'écrit est une population qui nuit à ses possibilités de croissance culturelle, économique et sociale. L'ordre collégial devrait donc travailler à trouver des moyens et des solutions pour améliorer la qualité de l'expression écrite des élèves.

Chapitre 2

CADRE THÉORIQUE

2.1 La compétence langagière

Labelle, Lefebvre, Turcotte (1989), s'inspirant des travaux de Lebrun (1987) proposent la définition suivante de la compétence langagière: elle est un *ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours*. Elle concerne à la fois la lecture et l'écriture. La compétence langagière englobe trois types de compétence: la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive. La compétence linguistique réfère à la connaissance du code, des règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle est la connaissance des composantes et des structures d'un texte et la capacité de les organiser et de les structurer de façon cohérente. La compétence discursive est la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours.

Dabène (1987), pour sa part, définit la compétence langagière comme un «dispositif de savoirs linguistiques et sociaux». Elle est composée de deux sous-ensembles: la compétence orale et la compétence scripturale. Dans le cadre de ce projet de recherche, nous nous limitons à la compétence scripturale. Selon Dabène (1987), il faut distinguer deux grands éléments lorsqu'il s'agit de définir la compétence scripturale: le savoir et le savoir-faire.

Dans la dimension savoir, il existe quatre composantes: les composantes linguistique, sémiotique, sociologique et pragmatique. La composante linguistique est la connaissance de la langue «dans ses aspects lexicaux, morpho-syntaxiques, orthographiques»(p.43). La composante sémiotique est le savoir sur le fonctionnement du signifiant graphique comme porteur de significations dans la langue écrite. La troisième composante, la composante sociologique, réfère au fonctionnement du signe graphique dans la société, aux fonctions sociales que l'écriture remplit. Enfin, la composante pragmatique «est l'ensemble des savoirs relatifs aux usages potentiels de l'écrit»(p.49).

Dans la dimension savoir-faire, c'est-à-dire «les manifestations opératoires et observables des savoirs» (p.53), Dabène distingue le savoir-faire textuel et le savoir-écrire. Dans le savoir-faire textuel, l'auteur distingue les pratiques d'exception comme l'écriture scolaire et la littérature où l'enjeu est de produire des "textes à faire" et les pratiques ordinaires comme l'utilisation quotidienne de l'écriture où l'enjeu est le "texte à dire". Dans ces deux cas, l'auteur insiste sur la façon de créer la cohérence de texte et sur le rôle que l'école devrait mieux jouer dans ce contexte. En ce qui concerne le savoir-écrire, l'auteur le définit comme l'ensemble «des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support.»(p.60). Cela comprend la maîtrise de la posture d'écriture et des mouvements, le tracé, etc.

Si on compare les deux définitions précédentes de la compétence langagière, la composante linguistique chez Dabène s'associerait à la compétence linguistique de Labelle, Lefebvre, Turcotte (1989), les composantes sémiotique et sociologique recouperaient la compétence discursive et la composante pragmatique la compétence discursive et textuelle. Le savoir-faire textuel serait comparable à la compétence textuelle tandis que le savoir-écrire dans la définition de Dabène ne référerait pas exactement à une des dimensions de la compétence langagière de Labelle, Lefebvre, Turcotte (1989).

Il serait possible de continuer le recensement des définitions de la compétence langagière et de comparer d'autres définitions entre elles, mais tel n'est pas notre objectif. Il existe selon les différents auteurs certaines nuances (voir Niedoba, 1991, Charaudeau, 1983). La thèse de Lebrun (1987) les présente fort bien d'ailleurs. Notre propos est plutôt d'essayer de dégager de certaines définitions un consensus qui nous permettrait d'envisager le problème de l'expression écrite dans sa globalité. Nous privilégions la première définition de la compétence langagière pour des raisons pratiques, car depuis un certain temps dans le réseau collégial québécois, il se fait des recherches et des travaux de définitions d'objectifs (Noël, Turcotte, 1992) qui s'en inspirent et c'est à partir de celle-ci que sont proposés des cours de mise à niveau qui ne visent plus uniquement l'aspect formel du langage mais qui

conçoivent l'enseignement du français comme devant englober toutes ces compétences en lecture-écriture (Ferland, Sanchez, 1990). Par ailleurs, plusieurs conclusions de différents travaux de recherche au collégial insistent tous sur l'importance de tenir compte de toutes les composantes de la compétence langagière et de travailler à faire connaître et comprendre ces composantes (Brouillet, Gagnon, 1990; Ménard, 1990, Lecavalier, Préfontaine, Brassard, 1991).

Cette approche de la compétence langagière permet de faire voir à l'élève en situation d'apprentissage que la compétence en français écrit n'est pas que le mot seul, isolé, que le sens en littérature ne peut se séparer du code et de l'univers sociologique dans lequel l'oeuvre prend place. Bref, cette approche permet de faire voir qu'écrire est complexe et qu'il existe différentes pratiques d'écriture qui demandent parfois plus d'importance à une compétence qu'à une autre, mais elles sont toutes requises.

La langue est un tout organique où chaque composante est en relation étroite avec les autres et l'enseignement de l'écriture ne devrait pas oublier cette caractéristique fondamentale. D'ailleurs, à l'oral, est-ce que l'individu dissocie les sons (le code), le sens des mots et des phrases (la structure), le récepteur et le sujet de la communication lorsqu'il parle? Il ne peut le faire, il n'a pas le temps, et s'il le fait, il empêche la conversation et lui enlève toute signification. C'est à se demander si, lorsqu'on enseigne l'orthographe pour l'orthographe, il ne se produit pas la même chose. Cela expliquerait peut-être les effets pas toujours probants de certains cours correctifs de grammaire lorsque le scripteur se retrouve en réelle situation de communication.

2.2 Le processus d'écriture

La linguistique a fait connaître et comprendre la complexité de la langue et, ces dernières années, la psychologie et les sciences de l'information ont ajouté à cet aspect la connaissance des composantes de l'acte d'écrire. Ces sciences ont mis en lumière les processus psychologiques et intellectuels de l'acte d'écrire. La psychologie cognitive a permis de

connaître et comprendre l'existence et le rôle de la mémoire à long terme et de la mémoire à court terme. De plus, elle explique comment l'individu puise dans ses connaissances et travaille avec celles-ci pour composer un texte.

Plusieurs modèles du processus d'écriture ont été proposés. La plupart d'entre eux envisagent l'écriture comme une résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980, Frederiksen et Dominic, 1981; Nold, 1981; Cooper et Matshuashi, 1983; Deschênes, 1988, Maimon, 1988). L'ensemble des auteurs ont en commun le fait que le processus d'écriture débute par une définition du problème d'écriture. Ils rejoignent à cet effet la théorie de l'espace-problème (Holyoak, 1990)¹. Cependant un point majeur distingue ces modèles: certains d'entre eux tiennent compte de ce qui entoure le processus d'écriture, à savoir le contexte de production et les connaissances du scripteur en mémoire (Hayes et Flower, 1980, Frederiksen et Dominic, 1981, Deschênes, 1988), tandis que les autres se limitent au processus d'écriture comme tel (Nold, 1981, Anderson, 1985, Maimon, 1988).

Dans le cadre de la définition de la compétence langagière retenue ici, les modèles où les conditions de production d'un texte et les connaissances du scripteur sont considérées semblent être à privilégier parce que le contexte de production et les connaissances de l'individu sont des facteurs qui jouent un rôle important dans l'écriture. En effet, un individu qui a de grandes connaissances saura mieux faire le tour du sujet d'écriture et organiser ses idées qu'un individu qui a peu de connaissances. Ces modèles permettent donc d'intégrer le concept de compétence discursive, laquelle composante de la compétence langagière est virtuellement exclue des modèles où les connaissances de l'individu et le contexte de production d'un texte sont absents.

Quatre raisons nous ont amené à retenir le modèle de Hayes et Flower (1980) pour expliquer le processus d'écriture. La première raison est que ce modèle explique ce qui peut se passer dans la tête de celui qui écrit en

¹. Dans la section *Écriture et résolution de problèmes*, nous reviendrons sur l'explication de cette théorie.

décrivant les gestes que le scripteur doit poser. Ainsi, il peut indiquer à la fois aux enseignants et aux élèves où cibler et sur quoi s'attarder pour augmenter l'efficacité de l'acte d'écrire et la qualité des textes. La seconde raison est que ce modèle global permet de tenir compte de la métacognition¹ de l'individu, ce qui semblerait à privilégier au collégial parce que l'objectif général de l'enseignement du français en est un de consolidation des acquis, c'est-à-dire amener l'élève à gérer et à maîtriser l'ensemble de ses connaissances relatives à l'écriture. La troisième raison est le fait que ce modèle semble faire un consensus assez général sur trois points: 1-écrire est une tâche de résolution de problèmes, 2- il existe trois grands moments dans le processus d'écriture: la planification, la mise en texte et la révision, et 3- écrire est un acte récursif, c'est-à-dire que chaque étape peut être répétée de façon indéfinie; il n'existe pas de parcours linéaire homogène (Houlette, 1991). Enfin, la dernière raison est que ce modèle est un des plus répandu pour expliquer le processus d'écriture (Houlette, 1991; Mas, 1991; Gagné E.D., 1985; Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986) et de plus ses auteurs l'ont revu et remis à jour (Hayes, 1990; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987).

Le modèle de Hayes et Flower (1980) présente globalement trois grandes composantes du processus d'écriture: le contexte de production, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture comme tel. Nous avons nommé ces composantes des lieux d'écriture, car elles constituent effectivement des lieux et des moments distincts de résolution de problèmes dans le processus d'écriture. Le contexte de production est le lieu du déclencheur, la mémoire à long terme celui des connaissances et le processus d'écriture celui de l'écriture.

Le *lieu du déclencheur* représente la prise de connaissance ou la prise de décision d'une tâche d'écriture. Au cours de la rédaction, le scripteur revient régulièrement à ce lieu pour bien vérifier s'il fait ce qui est réellement demandé. Le *lieu des connaissances* est constitué des

¹. La métacognition est la connaissance et le contrôle des processus et des étapes cognitives en oeuvre pour résoudre un problème (Paris et Winograd, 1990). Ce concept sera expliqué plus en profondeur dans la section *Écriture et métacognition*.

connaissances en mémoire relatives au sujet du texte, aux structures textuelles et au code linguistique. Il existe, au cours de l'écriture, un aller-retour continu entre ce lieu qui joue pour ainsi dire le rôle d'un entrepôt, et le lieu d'écriture qui s'avère être le lieu de production. Le *lieu d'écriture*, ou le processus d'écriture comme tel, se divise en trois grands moments: la *planification*, la *mise en texte* et la *révision*.

SCHÉMA DU PROCESSUS D'ÉCRITURE ¹

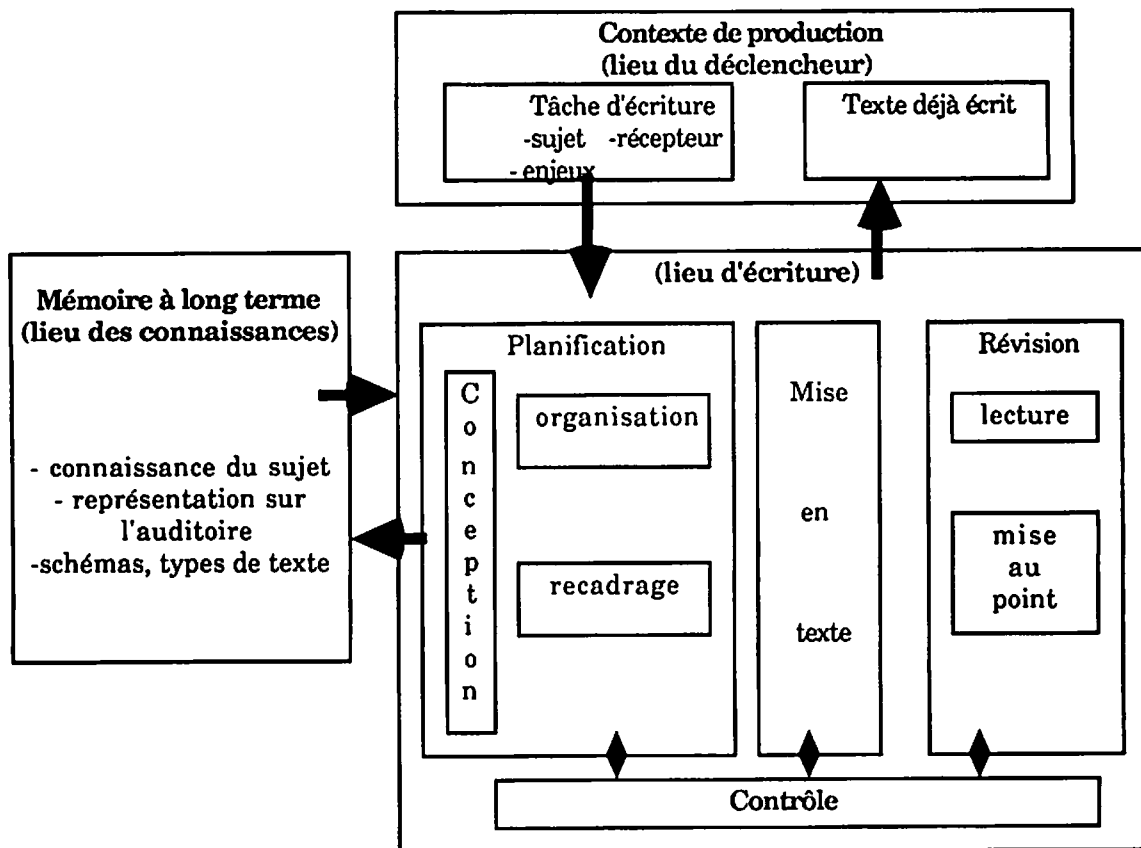


Figure 1: Modèle d'écriture de Hayes et Flower(1980).

La *planification* constitue la naissance du texte; elle est une sorte de point de départ auquel il faut revenir régulièrement pendant l'écriture; c'est le lieu de jonction entre la reconnaissance de la tâche à faire, c'est-à-dire ce qu'il y a à dire, à qui le dire et comment le dire, et ce qui a déjà été écrit. L'individu, au cours de l'acte d'écrire, aura à revenir à ce point pour re-

¹. La traduction française est de Garcia-Debanco (1986). L'adaptation, le concept de lieu est de Moffet (1989).

partir, ré-ajuster ses propos. La *planification* se subdivise en trois étapes: la *conception*, l'*organisation* et le *recadrage*.

Lors de la *conception*, le scripteur recherche dans *le lieu des connaissances* ce qu'il connaît sur le sujet de la tâche proposée, sur le type de texte demandé et sur le récepteur à qui il doit s'adresser. À cette étape-ci, avoir des connaissances sur le sujet facilite l'accomplissement de la tâche d'écriture (Bereiter et Scardamalia,1984; Beaugrande,1984; Denhière,1984). Plus l'individu connaît le sujet, plus il lui est facile de produire des idées et de donner du sens. De la même façon, les études de Meyer (1982) et Meyer et Freedle (1984) démontrent que plus l'individu connaît les structures de texte, plus il lui est aisé d'écrire et de produire des idées. Donc, l'étape de la *conception* fait intervenir principalement les connaissances de l'individu sur le sujet et ses connaissances sur les structures de texte, la façon de donner forme à ce qu'il sait.

L'organisation est la mise en ordre des connaissances. Cette classification se fait au niveau du sujet et des structures de texte. L'individu classe ses connaissances sur le sujet de façon hiérarchique et il les associe à ces connaissances des structures textuelles pour produire un texte cohérent. *L'organisation* constitue une étape où s'effectue la jonction entre le fond et la forme, le sens et la structure. Si le scripteur se rend compte qu'il lui manque d'informations, il retourne au *lieu des connaissances* chercher le matériel manquant et il revient par la suite au *lieu d'écriture* pour compléter ou terminer l'*organisation*.

Le *recadrage* est l'étape où le scripteur ajuste le matériel recueilli et apporte les précisions nécessaires afin de s'assurer que ce qu'il écrit est conforme à ce qui est demandé. Il doit prendre conscience que son message peut varier de forme en fonction de ses buts personnels, de ce qui lui est demandé et du récepteur cible. Cette étape est une étape cruciale qui est trop souvent escamotée à l'école. Deux raisons peuvent expliquer cela. D'abord, selon Charolles (1986), les situations de communication à l'école sont trop souvent artificielles: l'élève ne peut identifier l'enjeu de la communication et le récepteur cible. De plus, selon Lusignan et Fortier (1990) et Beach et

Liebman-Kleine (1985), la méconnaissance du fait que la langue peut varier de registre selon les circonstances de communication nuit à l'efficacité de l'expression écrite des élèves.

Les trois étapes de la *planification* ont aussi le caractère de récursivité de l'ensemble du processus d'écriture; le scripteur peut donc aller ou revenir à chacune des étapes selon ses besoins jusqu'à ce qu'il y ait sens. L'étape de la *planification* constitue le moment de la recherche et de la mise en place de tout le matériel nécessaire pour écrire.

Le deuxième moment de l'acte d'écrire, la *mise en texte*, est l'encodage de ce qui a été préparé. On transforme alors les buts, les idées et leur ordre en mots, en phrases, en paragraphes et en texte. Cette étape requiert une connaissance des règles de la langue: l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, et la connaissance des structures de texte. Ces connaissances concernent à la fois le savoir et le savoir-faire. Il n'est pas tout de connaître la règle du participe passé, il faut le reconnaître et l'accorder; il n'est pas suffisant de savoir que l'introduction comporte trois parties, il faut savoir les enchaîner. Le scripteur doit bien utiliser les verbes, les déterminants, les marqueurs de relation. (Charolles,1986) De plus, il doit connaître et savoir créer la macrostructure et la microstructure d'un texte. Selon plusieurs auteurs (Meyer,1982; Bereiter et Scardamalia,1984; Horowitz, 1985), la connaissance des schémas de texte aiderait à la mise en texte, car il y a alors risque de surcharge cognitive. En effet, le scripteur doit en même temps gérer ses connaissances sur le sujet, ses connaissances de structures de texte et ses connaissances des règles du code écrit. Rendre automatique la gestion de la macrostructure et de la microstructure du texte aiderait à créer du sens, car la mémoire de travail est alors allégée du fardeau de certaines tâches.

Enfin, la *révision* constitue la troisième étape du processus d'écriture. Le scripteur évalue si ce qu'il a fait est conforme à ce qui était demandé. Elle se subdivise en deux étapes: la *lecture* et la *mise au point*. Lors de la *lecture*, le scripteur vérifie si les règles du code comme les accords de genre et de nombre sont respectées, s'il y a des imprécisions sémantiques, si le

destinataire peut comprendre ce qu'il a écrit et il juge s'il a atteint le but qu'il s'était fixé ou qui lui était imposé. La *mise au point* est la correction des erreurs observées. Selon les besoins, le scripteur corrige le code, change de mots, reprend des parties ou l'ensemble du texte parce qu'il ne correspond pas à ce qui était demandé. La *mise au point* constitue une étape fort importante qui intervient souvent en cours d'écriture: c'est une sorte d'arrêt temporaire dans la démarche globale d'écriture. Cette étape de type métacognitive sanctionne ce qui a été fait et donne pour ainsi dire au scripteur la permission de continuer dans une direction bien re-déterminée. L'étape *lecture* intervient principalement à la fin de la rédaction de l'ensemble ou d'une importante partie du texte tandis que la *mise au point* peut s'insérer à tout moment du processus d'écriture.

Les trois moments du processus d'écriture et leurs étapes respectives sont sous la supervision d'un auto-correcteur: le *contrôle*. Ce *contrôle* est la connaissance et la conscience du processus d'écriture, de ses étapes et de ses composantes. C'est ce qui permet au scripteur de juger que le texte est terminé, qu'il répond aux consignes, qu'il a du sens, qu'il est bien écrit, que les idées sont bien ordonnées, etc. C'est sa métacognition. La personne qui écrit souvent et qui reçoit des informations sur la qualité de son texte a un contrôle plus développé que celui qui écrit peu et qui a peu d'informations sur la qualité de ses textes (Hayes, 1990; Hayes, Flower, Schriver, Stratman, Carey, 1987).

Donc, ce modèle d'écriture de Hayes et Flower donne la connaissance des gestes importants à poser en cours d'écriture et de leur possible harmonisation. Il fait aussi référence aux types de connaissances et aux compétences linguistiques requises pour écrire un texte. L'utilisation de ce modèle pourrait sans doute collaborer à la construction d'une stratégie globale visant le développement de la compétence langagière des élèves.

2.3 Écriture et résolution de problèmes

Le concept de résolution de problèmes est plutôt associé aux mathématiques ou à l'enseignement des sciences où l'apprentissage se fait et

se vérifie par la capacité de trouver la solution à un problème. Cependant, selon la psychologie cognitive, on devrait considérer toute activité d'apprentissage comme une résolution de problèmes (Shuell, 1988). La résolution de problèmes est un processus de l'intelligence humaine (Holyoak, 1990). Elle consiste en une suite d'opérations mentales visant à atteindre un but (Shuell, 1988; Holyoak, 1990). Il existe une résolution de problèmes à chaque fois qu'apparaît un problème, c'est-à-dire un but qui ne peut être atteint sur-le-champ et qui nécessite l'utilisation d'actions pour le réaliser. Plusieurs gestes quotidiens impliquent une résolution de problèmes. Écrire est donc aussi une résolution de problèmes, car le scripteur doit partir d'un point de départ, la tâche d'écriture qui lui est proposée ou qu'il se donne, et se rendre à un point d'arrivée qui sera le texte final qui devra correspondre aux règles d'un texte écrit, le but à atteindre. Les connaissances du scripteur ou sa compétence langagière auront donc un rôle important à jouer dans la résolution de ce problème.

Bransford, J, Sherwood, R. Vye, N. et Rieser, J. (1986) distinguent cinq étapes dans une résolution de problèmes: (1) l'identification du problème, (2) la définition du problème, (3) le choix d'une solution, (4) l'utilisation de la solution choisie et (5) l'évaluation de la solution. La première étape correspond au *contexte de production* du modèle de Hayes et Flower (1980). La seconde et la troisième étape peuvent s'apparenter à la *planification*. L'utilisation d'une solution réfère à la *mise en texte* et finalement, la dernière étape, l'évaluation, ressemble à la *révision*. Tout comme le processus d'écriture, la résolution de problèmes n'est pas obligatoirement linéaire, mais elle est souvent répétitive. Un individu, lors de l'évaluation, peut se rendre compte que le but n'est atteint que partiellement et alors il retourne à la définition du problème, choisit une autre solution, l'utilise et évalue à nouveau. Dans le cas de tâches complexes, comme l'écriture, ce type de parcours peut se répéter plusieurs fois.

Plusieurs auteurs (Anderson, 1985; Gagné, 1985; Bransford et al., 1986; Shuell, 1988; Holyoak, 1990) s'entendent pour dire que l'étape cruciale de la résolution de problèmes est la définition ou la représentation du problème en mémoire. À ce propos, Gick (1986) affirme qu'il existe deux grands

processus dans la résolution de problèmes: le premier est la création de la représentation du problème, l'espace-problème, et le second est la recherche de la solution dans cette étendue délimitée du problème qu'est l'espace-problème. Donc, si l'espace-problème est mal représenté et mal défini, la recherche de la solution sera incertaine. On peut comparer cet espace-problème au travail que doit effectuer le scripteur au moment de la *planification*.

Selon Holyoak (1990), un espace-problème est constitué de quatre éléments: la situation de départ, la situation d'arrivée (le but), un ensemble d'actions à utiliser dans l'espace entre le départ et l'arrivée et le choix et l'organisation de ces actions en séquence. Un espace-problème d'écriture est donc constitué de la tâche d'écriture (la situation de départ), de l'idée du texte fini (la situation d'arrivée ou le but à atteindre), d'un ensemble d'actions comme rechercher l'information sur le sujet, former des lettres, accorder le temps des verbes, etc., et d'une organisation de ces actions en séquence permettant d'harmoniser l'ensemble des gestes à poser pour réaliser le but. La séquence peut débuter par la confection d'un plan et se terminer par une mise au propre d'un brouillon. Dans ce contexte, la compétence langagière d'un individu est fort importante pour bien définir l'espace-problème d'écriture. En effet, l'idée du texte fini ou de la situation d'arrivée fait référence à la compétence textuelle du scripteur: si ce dernier ne connaît et ne sait comment construire un texte argumentatif, il ne pourra jamais résoudre le problème. Par ailleurs, si le scripteur a une connaissance limitée du sujet et du contexte de communication (compétence discursive), s'il ne sait respecter les règles d'accord (compétence linguistique), s'il ne sait comment marquer la progression d'un texte (compétence textuelle), il aura de la difficulté à créer la séquence d'actions qui lui permettrait de réaliser le but. Bref, l'approche par la résolution de problèmes démontre bien la complexité de l'écriture et la nécessaire union des trois composantes de la compétence langagière.

Par ailleurs, en résolution de problèmes, certains auteurs (Shuell 1988, Matlin, 1989) distinguent deux grands types de problèmes: les problèmes bien définis et les problèmes mal définis. Un problème bien défini est un

problème dont la situation de départ (le but), la situation d'arrivée (la solution) et les règles pour s'y rendre (les actions et la séquence d'actions) sont précises. Un problème mal défini est un problème dont la situation de départ, la situation d'arrivée et les règles pour s'y rendre sont imprécises. Matlin donne comme exemple de problème mal défini une tâche d'écriture. Les problèmes scolaires de mathématique sont, selon D'Hainault (1983) et Robidas (1989), plutôt de l'ordre des problèmes bien définis parce que l'élève connaît tous les éléments de la situation initiale, les actions et la séquence d'actions à utiliser, et le but à atteindre. Par contre, écrire demande au sripteur de rendre bien défini un problème mal défini. Pour ce faire, écrire exige la présence et l'utilisation correcte de plusieurs catégories de connaissances. Une partie du problème consiste donc à retrouver ces informations.

Gagné, (1985) et Bransford et al. (1986) distinguent deux familles de stratégies pour rechercher les informations en mémoire et résoudre un problème: les stratégies générales et les stratégies spécifiques. Les stratégies générales peuvent résoudre des problèmes dans plusieurs domaines des connaissances tandis que les stratégies spécifiques ne s'appliquent qu'à un domaine particulier. Les stratégies générales seraient transférables dans plusieurs disciplines tandis que les stratégies spécifiques ne s'appliqueraient qu'à une discipline. Ces stratégies sont des façons de réduire ou d'étendre la recherche des informations dans la mémoire. Elles servent à délimiter l'espace-problème. L'écriture utiliserait à la fois des stratégies générales et des stratégies spécifiques. Les stratégies spécifiques concerneraient particulièrement la compétence linguistique d'un individu, c'est-à-dire sa connaissance du code écrit et ses connaissances particulières sur le sujet d'écriture proposé. Les stratégies générales seraient de l'ordre des compétences textuelles et discursives, c'est-à-dire la connaissance par l'individu des critères lui permettant de composer un texte cohérent, et ses capacités d'analyse, de critique et de synthèse lui permettant d'organiser ses informations peu importe le sujet particulier de la tâche d'écriture. Retrouver des connaissances antérieures devient donc un geste important en écriture. Avant d'aborder plus précisément ce sujet qui concerne le transfert de l'apprentissage, il serait bon de se demander quels sont les types de

connaissances exigées en écriture et comment l'individu peut les gérer lorsqu'il exécute une tâche, car comme il a été mentionné à l'occasion auparavant, il y a souvent en écriture risque de surcharge cognitive.

2.4 Écriture et connaissances

La psychologie cognitive, dans son explication des processus à l'oeuvre dans la résolution de problèmes en apprentissage et dans sa description du traitement de l'information, distingue deux constituants: des types de connaissances et les lieux d'entreposage des informations.

Anderson (1990) et Gagné (1985) distinguent deux grands types de connaissances: les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Les connaissances déclaratives sont les connaissances des faits, des idées et les connaissances procédurales sont les connaissances des moyens de réalisation de certaines activités cognitives; on peut comparer cette définition à celle qui distingue le savoir et le savoir-faire. Dans les connaissances procédurales, Anderson (1983) différencie la "reconnaissance de modèles" des "séquences/actions". La "reconnaissance de modèles" est le fait de reconnaître les conditions d'utilisation des connaissances. Les "séquences/actions" sont les connaissances de la façon d'utiliser les informations. Cependant, de plus en plus d'auteurs (Jones et al., 1987; Marzano et al., 1988; Paris S.G, Winograd P., 1990; Tardif, 1992) s'entendent actuellement pour distinguer trois types de connaissances: les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales; les connaissances conditionnelles correspondent à la "reconnaissance de modèles" de Anderson et les connaissances procédurales aux "séquences-actions". Jones et al. (1987) associent aux connaissances déclaratives la question "quoi?", le "quand?" et le "pourquoi?" aux connaissances conditionnelles et le "comment?" aux connaissances procédurales. Nous adoptons cette classification ici, car la présence des connaissances conditionnelles, à savoir reconnaître quand et pourquoi utiliser certaines informations est fort importante en écriture. La connaissance de faits seulement est insuffisante pour mener à terme un problème d'écriture

comme la connaissance de procédures l'est aussi. Écrire exige la nécessaire utilisation et orchestration de ces trois types de connaissances.

Le tableau qui suit présente les liens entre ces types de connaissances et les trois composantes de la compétence langagière; on remarque alors l'ensemble des niveaux de connaissances en jeu lors de l'écriture.

Tableau 1
Les types de connaissances et la compétence langagière

A- La compétence discursive

- *connaissances déclaratives*, ex.: connaître les genres littéraires.
- *connaissances conditionnelles*, ex.: reconnaître un genre littéraire lors d'une lecture.
- *connaissances procédurales*, ex.: produire un texte selon le genre littéraire demandé.

B - La compétence textuelle

- *connaissances déclaratives*, ex.: connaître les structures d'un texte argumentatif.
- *connaissances conditionnelles*, ex.: reconnaître les structures d'un texte argumentatif ou savoir quand les utiliser.
- *connaissances procédurales*, ex.: utiliser les éléments pour produire un texte argumentatif.

C- La compétence linguistique

- *connaissances déclaratives*, ex.: connaître la règle du participe passé.
- *connaissances conditionnelles*, ex.: reconnaître le participe passé dans une phrase.
- *connaissances procédurales*, ex.: accorder le participe passé.

Ces connaissances sont emmagasinées dans la mémoire à long terme (MLT). La MLT contrairement à la mémoire de travail ou à la mémoire à court terme (MCT) a une capacité d'emmagasinage quasi illimitée. L'individu y accumulera toutes les connaissances, habiletés ou expériences qu'il aura acquises ou vécues au cours de sa vie. Ces informations sont organisées en réseau dans la MLT.

La MCT est le lieu de jonction entre les connaissances entreposées dans la MLT et la tâche à effectuer. Au cours d'une tâche d'écriture, c'est à cet endroit que se recouperont les connaissances de l'individu sur le sujet,

les structures de texte, les règles d'utilisation d'une langue, la façon de créer de la cohérence, etc. La MCT «désigne un ensemble de processus qui permettent de maintenir active l'information nécessaire à l'exécution des activités cognitives courantes.» (Fortin et Rousseau, 1989, p.177) C'est à la fois un lieu et un moment où est conservée active l'information nécessaire pour exécuter la tâche d'écriture. Cependant, la MCT, contrairement à la MLT, a une capacité d'emmagasinage d'information limitée en terme d'espace et de temps. En terme d'espace, ce peut être un mot de dix lettres pour celui qui commence à lire ou un long paragraphe pour un expert. La capacité d'emmagasinage de la MCT en terme de temps est de quelques secondes s'il n'y a pas de rappel ou de retour de la même information. D'autre part, plus la MCT est à la limite d'espace de sa capacité d'emmagasinage, moins longtemps sont conservées les informations.

Le modèle d'écriture de Hayes et Flower et le tableau qui précède ont bien mis en évidence la quantité d'informations à gérer simultanément lors de la rédaction d'un texte. Cette accumulation d'informations peut créer une surcharge de la MCT et faire en sorte que certaines connaissances importantes quittent la MCT et n'accomplissent pas le rôle qu'elles doivent faire dans la production d'un texte de qualité. Ceci explique peut-être parfois la persistance de certaines erreurs parce que la MCT n'a pas la capacité de les traiter.

Dans le processus d'écriture, la *mise en texte* est un moment important de la jonction des informations. En effet, à ce moment, se retrouvent actives dans la MCT les connaissances déclaratives de l'individu sur le sujet, la connaissance de l'objet d'écriture, du destinataire, de la structure de texte, du code orthographique et grammatical. Se retrouvent aussi au même moment les connaissances conditionnelles et procédurales nécessaires à l'écriture du texte. Cela fait beaucoup en même temps et la MCT se retrouve constamment en état de surcharge. Aider la MCT en allégeant sa tâche devient un geste important. Plusieurs expériences ont été tentées afin d'alléger la mémoire de travail (Scardamalia et Bereiter, 1986). Ces expériences ont en commun qu'elles visent à rendre automatiques certains gestes ou certaines séquences d'actions comme accorder le participe

passé, construire des paragraphes, respecter les règles de cohérence (Charolles, 1986) afin d'alléger la MCT et lui permettre de s'occuper à la fois de toutes les dimensions d'un texte.

Qui n'a d'ailleurs jamais senti se bousculer plusieurs idées en même temps et décidé alors de ne plus s'occuper des règles orthographiques pour ne se concentrer que sur le sens? Connaître le processus d'écriture faciliterait peut-être la décomposition du problème d'écriture et la prise en considération de toutes les connaissances nécessaires pour bien exécuter cette tâche. Cependant, en plus de devoir gérer concurremment toutes ces informations dans la MCT, la difficulté qui se présente souvent alors est celle de retrouver les informations pertinentes à la résolution du problème d'écriture. Deux questions se posent à ce moment-ci: comment s'effectue le transfert de ces connaissances et existe-t-il des conditions qui pourraient favoriser le transfert des connaissances lors de l'écriture?

2.5 Écriture et transfert

Le transfert de l'apprentissage est effectivement un concept important en écriture. Les élèves apprennent dès le début de leur vie scolaire à lire et à écrire. Ce sont ces connaissances acquises et accumulées au cours des ans qui doivent permettre une fois rendu au collégial de comprendre, d'apprendre et de communiquer ou exprimer sa pensée. Ces connaissances et ces habiletés devraient selon les objectifs de l'école être utilisables dans plus d'une discipline scolaire et dans les situations de la vie ordinaire. Pourtant, plusieurs faits semblent démontrer que l'élève ne sait ou ne peut utiliser ses connaissances antérieures. Pourquoi? Comment l'expliquer? Une brève étude du concept de transfert pourrait peut-être nous éclairer et nous faire comprendre pourquoi en écriture, l'élève n'a pas toujours recours à des connaissances pourtant acquises et même maîtrisées parfois si on se fie aux résultats à des cours ou à des examens antérieurs.

Une définition générale du transfert pourrait se lire ainsi: *utilisation de connaissances acquises dans des situations nouvelles*. Pour certains auteurs (Cormier et Hagan, 1987), le transfert est *l'effet* des connaissances

et habiletés antérieures *sur l'acquisition* de nouvelles connaissances. Pour d'autres, (Gick et Holyoak, 1987), le transfert est la *réalisation* d'une tâche nouvelle qui est elle-même le résultat *d'une performance précédente*. Pour expliquer la nuance qui précède, Brown, Bransford, Ferrara, Campione, (1983) et Prawat (1989) parlent de l'approche statique et de l'approche dynamique du transfert. L'approche statique est celle qui se concentre sur les bases de connaissances requises pour qu'il y ait transfert tandis que l'approche dynamique observe plutôt comment agit et réagit l'individu pour réaliser une tâche.

En écriture, les deux approches nous semblent nécessaires, car écrire exige le recours à une base de connaissances minimales et à l'utilisation de stratégies pour résoudre le problème d'écriture. Cependant, l'approche dynamique semble particulièrement se rapporter au collégial, car il arrive fort souvent que les tâches d'écriture proposées aux élèves demandent la recherche de nouvelles connaissances. Perkins et Salomon (1989) appellent d'ailleurs l'écriture et la lecture des "domaines-outils" servant à l'acquisition de nouveaux savoirs. Singley et Anderson (1989) affirment à ce propos que la maîtrise d'habiletés de base comme l'écriture et la lecture permet l'acquisition d'habiletés plus complexes comme la synthèse, l'analyse, la critique. Au collégial, ce sont ces habiletés plus complexes et les stratégies qui leur sont associées qui indiqueront à l'élève lors d'une tâche d'écriture, de relire le texte à analyser, de consulter une encyclopédie, un dictionnaire, etc.

Savoir quand et pourquoi utiliser certaines habiletés est de l'ordre des connaissances conditionnelles. On pourrait dire que ce type de connaissances se situe au coeur du transfert et de la résolution du problème d'écriture: le scripteur peut avoir un bagage suffisant de savoir et de savoir-faire mais s'il ne sait quand et pourquoi les utiliser, ce savoir et ce savoir-faire risquent de demeurer inertes et inefficaces. En écriture, l'élève doit avoir recours aux trois types de connaissances pour créer l'espace-problème favorable à la réalisation de la tâche d'écriture.

Par ailleurs, il existe selon les différents auteurs plusieurs façons de nommer les types de transfert. Gagné (1976) distingue le transfert vertical et horizontal, Cormier et Hagman (1987) le transfert général et spécifique, Perkins et Salomon (1989) le transfert de haut niveau (high-road) et de bas niveau (low-road). Butterfield et Nelson (1991) distinguent eux quatre types de transfert: le transfert à l'intérieur d'une même tâche, le transfert entre tâches différentes, le transfert de discrimination et le transfert de généralisation. Gick et Holyoak (1987) proposent une classification à partir de la ressemblance entre la tâche de transfert et la situation de départ; ils différencient alors le transfert de répétition du transfert rapproché et du transfert éloigné. Enfin, Brooks et Dansereau (1987) proposent eux une classification tenant compte du type de connaissances en jeu; ils distinguent le transfert de contenu à contenu, d'habileté à habileté, de contenu à habileté et d'habileté à contenu. Nous allons retenir de l'ensemble de cette typologie la notion de distance entre la tâche de transfert et la situation de départ, car elle constitue un élément important de consensus chez la plupart des auteurs pour expliquer les conditions favorisant le transfert.

Butterfield et Nelson (1989), dans une synthèse des connaissances sur le transfert, affirment d'ailleurs que l'essence de la théorie des éléments communs de Thorndike demeure ce qui peut le mieux expliquer le transfert: l'ancien et le nouveau partagent des éléments communs. En situation d'apprentissage, plus les situations sont rapprochées, plus il sera facile pour l'élève de faire les liens et d'intégrer les nouveaux savoirs. En situation de résolution de problèmes, c'est l'élève qui doit rapprocher l'ancien et le nouveau. Si les tâches sont très éloignées, le transfert sera difficile et c'est à ce moment que les enseignants peuvent et doivent intervenir. Gick et Holyoak (1987) affirment que le degré de similarité, c'est-à-dire la présence de caractères et de composantes structurales semblables entre les deux tâches peut faciliter le transfert. En outre, ils ajoutent que la perception d'une apparence de similarité par l'élève est un élément pouvant encourager le transfert. Ils font une distinction à propos de conditions dans l'enseignement pouvant entraîner le transfert: ils distinguent alors le transfert informé du transfert spontané. Le transfert informé existe lorsque l'enseignant informe de la possibilité d'utiliser certaines stratégies connues

pour résoudre une tâche. Il crée la perception de similarité. Le transfert spontané est le fait que l'individu emploie de façon autonome, sans aide ou rappel de l'enseignant, des stratégies connues pour effectuer une tâche. Selon ces auteurs, plus l'apparence de similarité entre les deux tâches est grande, plus il y a possibilité de transfert spontané.

La similarité entre deux tâches constitue l'espace-problème que partagent les deux tâches (Gray et Orasanu, 1987). En effet, selon ces auteurs et Gagné (1985) le transfert consiste en l'utilisation de connaissances et de solutions pour résoudre un problème et ces dernières se retrouvent dans l'espace-problème tel que défini antérieurement. Donc, selon ces auteurs plus l'espace problème de la tâche de transfert et de la situation de départ partage les mêmes actions et la même séquence d'actions, plus facile sera le transfert.

Tableau 2
Transfert, espace-problème, écriture.

A	B
<p>Situation de départ ou l'état des connaissances</p>	<p>Tâche de transfert ou transformation et utilisation des connaissances antérieures</p>
<p><i>les connaissances en jeu</i></p>	<p><i>les connaissances en jeu</i></p>
<p>les connaissances déclaratives (a), conditionnelles (b), procédurales (c) pour chaque composante de la compétence langagière</p>	<p>les connaissances déclaratives (a), conditionnelles (b), procédurales (c) pour chaque composante de la compétence langagière</p>
<p>Espace-problème d'écriture (La compétence langagière)</p>	<p>Espace-problème d'écriture (La compétence langagière)</p>
<p>Espace connu</p>	<p>Espace de transfert</p>
<p>compétence discursive: (a+b+c) compétence textuelle: (a+b+c) compétence linguistique: (a+b+c)</p>	<p>compétence discursive: (a+b+c) [x conn.acquises + x conn.nouvelles] compétence textuelle: (a+b+c) [x conn.acquises + x conn.nouvelles] compétence linguistique: (a+b+c) [x conn.acquises + x conn.nouvelles]</p>
	<p>x= nombre indéterminé conn.= connaissances</p>

Le tableau précédent présente ce que pourrait être l'espace-problème d'une situation de transfert en écriture. La situation de départ ou la tâche A représente le niveau des connaissances de l'individu avant d'amorcer le travail d'écriture. La tâche de transfert ou la tâche B représente ce que la tâche d'écriture demande comme recherche d'informations connues ou nouvelles. Les connaissances en jeu sont les trois types de connaissances de base et elles s'appliquent aux composantes de la compétence langagière. Selon la théorie des éléments communs, plus il y aura d'éléments communs, plus facile sera le transfert. Cependant, si tous les éléments de B sont connus, ce n'est pas du transfert, c'est de la répétition. Dans le cas de l'écriture au collégial, nous pouvons imaginer que, au niveau de la compétence linguistique, les tâches A et B partagent du connu. Là où l'écart peut être plus grand, c'est entre la compétence textuelle et discursive d'un individu. Si un individu ne connaît pas ce qu'est une dissertation, la tâche B présentera pour lui au niveau de la compétence textuelle des éléments nouveaux pour les trois types de connaissances. De plus, si le sujet d'écriture est inconnu de l'élève, c'est au niveau de la compétence discursive que les trois types de connaissances pourront demander des informations nouvelles. Alors, il y aura présence de plus d'éléments nouveaux que connus. La section précédente a démontré le risque de surcharge cognitive, ce dernier tableau illustre en plus le problème d'accès aux connaissances. Ces deux réalités ensemble expliquent la complexité de l'acte d'écrire.

Par ailleurs, Prawat (1989) affirme que le degré de connaissances constitue un facteur important dans la réalisation du transfert. En écriture, ceci implique que les connaissances du scripteur sur le sujet d'écriture, sur les types de texte et sur les règles linguistiques peuvent jouer un rôle crucial dans la réussite de la tâche. Un individu qui connaît bien un thème particulier comme l'histoire du Québec aura plus de facilité à produire un texte cohérent qu'un autre qui a peu de connaissances sur ce sujet même si les deux individus maîtrisent de façon comparable leur langue. Cependant, Prawat (1989) ajoute qu'avoir des connaissances n'est pas suffisant: il faut qu'elles soient bien organisées et que l'individu en soit conscient afin de pouvoir les retrouver. La conscience des connaissances et de leur

organisation permet de rendre actives des connaissances inertes. De plus, il affirme comme Perkins et Salomon (1989) la nécessité de la présence de stratégies avec les connaissances: des stratégies générales comme la révision et des stratégies spécifiques, des trucs plus particuliers pour un domaine précis.

Prawat (1989) indique aussi que la motivation peut jouer un rôle dans le fait de retrouver et de rechercher des connaissances. Il distingue une motivation orientée vers la performance et une motivation orientée vers la maîtrise. Un élève qui développe une orientation vers la maîtrise pourra utiliser des stratégies plus générales et plus complexes et pourra mieux apprendre. Une orientation vers la performance donnera des résultats moins efficaces et permettra moins de décontextualiser les apprentissages. L'école est souvent orientée vers la performance. Ceci expliquerait peut-être le fait que certains élèves recherchant avant tout la note de passage ne soient pas capables de retrouver leurs connaissances antérieures lorsqu'ils se retrouvent dans un autre cours ou contexte: elles ne se décontextualisent pas. On peut se demander alors si une évaluation formative centrée avant tout sur l'information n'aurait pas plus d'effets et ne permettrait pas de favoriser une motivation vers la maîtrise plutôt que la performance.

D'autre part, certains auteurs se sont attardés à définir les caractéristiques du scripteur expert afin de mieux comprendre la complexité du processus d'écriture et des connaissances en jeu. Selon Scardamelia et Bereiter (1987), la transformation du savoir par l'écriture (knowledge transformation) est ce qui caractérise l'expert. La transformation du savoir se distingue du rappel du savoir (knowledge telling) par la présence d'un espace-problème qui n'existe pas lorsqu'il s'agit seulement de redire des informations. Ménard (1990) nomme cela l'écriture mécanique. Un expert en écriture est donc celui qui transforme ses connaissances. D'autre part, Hayes et al.(1987) insistent sur la définition ou la dimension que prend l'espace-problème de l'expert lors du moment de la révision: l'espace-problème est deux fois plus volumineux que le non-expert. Ceci porte à croire que créer des conditions favorisant l'existence et la création d'un espace-

problème dont les actions et les séquences d'actions sont connues du scripteur favoriserait le transfert de l'habileté d'écrire du scripteur.

Les auteurs suivants (Gick et Holyoak, 1987; Perkins et Salomon, 1989; Prawat, 1989; Kinsler, 1990; Novick, 1988) énumèrent six mesures pouvant favoriser le transfert: 1- tenir compte du degré de maîtrise des connaissances de base, 2- faire continuellement des ponts ou des analogies lors d'un premier apprentissage afin de faire voir les domaines possibles d'application d'une connaissance, 3- faire pratiquer souvent certaines habiletés complexes afin qu'elles deviennent en tout ou en partie automatiques, 4- développer la métacognition, 5- créer des conditions facilitant la réalisation du transfert comme les conditions de transfert informé, 6- développer les habiletés de base comme lire, écrire, compter.

Plusieurs dispositions semblent donc utilisables pour améliorer le transfert des connaissances nécessaires lors de la rédaction de textes. La prochaine section se penchera sur le rôle clé de la métacognition dans la résolution du problème qu'est en fait le processus d'écriture. Le *contrôle* dans le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) comme l'étape évaluation de la solution dans la résolution de problèmes demandent la connaissance et la conscience des processus en jeu pour prendre une décision qui soit juste.

2.6 Écriture et métacognition

Paris et Winograd (1990) définissent la métacognition comme étant la connaissance et le contrôle de l'exécution des processus et des étapes cognitives. Selon ces auteurs, il existe deux caractéristiques majeures de la métacognition: l'autocritique cognitive et l'autogérance cognitive. L'autocritique cognitive est le fait de réfléchir sur l'état d'une connaissance ou d'une habileté, elle en est une prise de conscience. Cette connaissance métacognitive s'applique à la fois aux connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales relatives à un sujet. Ces auteurs ajoutent que l'autocritique cognitive s'accroît avec l'âge et avec le niveau d'habileté dans une tâche donnée. L'autogérance cognitive est la métacognition en action, c'est-à-dire la manière que prend la métacognition pour orchestrer

les différents aspects d'une résolution de problèmes. L'autogérance cognitive comprend trois secteurs: l'évaluation, la planification et la régulation. L'évaluation travaille à la définition de l'espace-problème. La planification est en fait le choix et l'utilisation d'une solution pour résoudre le problème. La régulation est la révision ou l'évaluation de la solution utilisée. L'autogérance cognitive s'apparente en fait aux étapes de la résolution de problèmes et pourrait se comparer au *contrôle* du processus d'écriture. L'autocritique est donc plus statique tandis que l'autogérance est dynamique. Le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) apparaît comme un modèle essentiellement métacognitif, car il donne la connaissance du processus d'écriture et il propose une série de gestes cognitifs et métacognitifs pour mener à bien le processus d'écriture.

D'autre part, Matlin (1989) indique que l'élève de collège utilise plus sa métacognition qu'un élève du primaire parce qu'elle est plus développée. Martlew (1983) considère que le scripteur expert utilise plus d'habileté métacognitive que le non expert. L'expert réfléchit sur son écriture et l'évalue. Il a, entre autre, plus de connaissances métalinguistiques, c'est-à-dire la connaissance des règles d'utilisation des éléments du code linguistique. Ainsi, il peut mieux réviser son écriture. Flavell (in Martlew, 1983) stipule que la métacognition existe quand le scripteur est conscient qu'il existe des conditions nécessaires à rencontrer lorsqu'il écrit et qu'il doit poser les gestes requis pour ce faire. À ce moment, le scripteur fait appel à ses connaissances linguistiques et à sa connaissance des habiletés de communication, c'est-à-dire sa compétence discursive. Enfin, ce qu'il faut développer, selon Martlew (1983), c'est la conscience et le contrôle de l'utilisation de certaines habiletés; le savoir de ces habiletés n'est pas suffisant, il faut être capable de les utiliser.

Toutefois, plusieurs auteurs (Borkowski, Carr, Rellinger, Pressley, 1990; Paris et Winograd, 1990; Butterfield et Nelson, 1991, Tardif, 1992) affirment que ce n'est pas tout d'être capable, d'avoir la connaissance, la conscience et le contrôle des processus cognitifs, il faut le vouloir, être motivé. En effet, selon ces auteurs, certains facteurs affectifs constituent une composante importante de la métacognition, car ce sont ces facteurs qui

expliqueront que l'élève aura recours ou non à des stratégies connues. Borkowski, Carr, Rellinger, Pressley (1990) nomment parmi les facteurs affectifs possibles les suivants: l'estime de soi, les attributions causales. Ils ajoutent que si les élèves ont une estime d'eux-mêmes positive et sentent que ce sont eux qui contrôlent les apprentissages, ils auront alors plus facilement recours à des stratégies métacognitives. Donc, il est important d'essayer de transformer les croyances et les attitudes des élèves envers leur réussite. Pour ce faire, il faut que les enseignants donnent des rétroactions claires et montrent comment utiliser des stratégies générales et spécifiques pour mieux apprendre et résoudre des problèmes. Ces auteurs affirment que le sentiment de nécessité et d'efficacité à utiliser des stratégies peut amener les élèves dans une suite de réactions en chaînes qui ne feront qu'augmenter leur motivation. En effet, si l'élève croit à l'utilité des stratégies, il les utilise; en les utilisant, il augmente d'abord son sentiment de contrôle de la tâche, puis il augmente sa performance. En augmentant sa performance, son estime envers lui-même devient positive; l'estime de soi étant positive, la motivation augmente, la motivation augmentant, il aura plus souvent recours à ces stratégies et en ayant recours aux stratégies, la performance augmente: la roue continuera à tourner.

En écriture, ceci laisse penser qu'il faut faire attention à l'aspect uniquement normatif de l'évaluation et insister sur l'information à transmettre afin que l'élève puisse connaître comment il peut dans l'avenir contrôler cette habileté. On devrait privilégier une évaluation formative plutôt qu'une évaluation sommative. D'autre part, faire connaître les étapes du processus d'écriture et les actions possibles pour le contrôler serait sans doute un moyen d'augmenter le sentiment de contrôle de l'écriture, car pour plusieurs, surtout ceux qui ont eu plusieurs échecs ou ceux à qui on a dit qu'ils n'étaient pas bons en français, le contrôle de l'écriture semblent extérieur à eux, c'est un peu une pensée magique. Ainsi, il serait souhaitable de développer diverses stratégies de planification comme la construction de schémas ou de plans, de révision de texte comme la relecture, le recours au dictionnaire, à un lecteur critique externe, etc., et faire en sorte que ces stratégies puissent effectivement se réaliser en classe.

Au niveau collégial, le développement de la métacognition du scripteur semble donc être une voie à emprunter. Selon les objectifs terminaux de secondaire V, l'acquisition des connaissances de base du code linguistique et des principales structures de texte est en théorie complétée. Les objectifs de l'ordre du collégial sont donc des objectifs de consolidation et d'approfondissement de ces acquis. Consolider et approfondir des acquis, c'est prendre conscience d'une connaissance et savoir la gérer afin d'orienter ses gestes cognitifs pour résoudre un problème. C'est de la métacognition. Développer l'autonomie cognitive de l'élève s'avérerait donc un bon geste pédagogique à poser à ce niveau d'enseignement. D'autre part, il est à penser que le développement de la métacognition entraînera un transfert plus grand de l'habileté d'écrire d'une discipline à l'autre, car le scripteur aura connaissance et conscience du processus d'écriture et des stratégies à utiliser pour résoudre un problème d'écriture.

2.7 La relation lecture/écriture et les types de texte

La majeure partie du temps, au collégial, l'élève doit écrire à partir de lectures imposées. On peut lui demander de critiquer, de résumer, de commenter, d'expliquer. La lecture constitue alors la source des informations que l'élève devra réutiliser par la suite dans l'écriture de son texte. La qualité de la lecture est donc reliée étroitement à la qualité de l'écriture. En effet, un bon lecteur sait mieux relever les informations pertinentes dans un texte, les transformer et les organiser pour les intégrer à l'écriture. Plusieurs recherches ont démontré qu'il existe un lien entre ces deux activités, mais l'explication de ces liens est encore partielle (Deschênes, 1988).

Au collégial, les textes que doivent lire les élèves, sinon les textes littéraires dans les cours de français, sont souvent des textes de type informatif, explicatif ou argumentatif. Ils présentent une structure et une organisation qui ne sont pas toujours bien connues des élèves. Ces derniers n'ont pas eu l'occasion de fréquenter souvent des textes abstraits discutant ou définissant des concepts comme le font plusieurs textes de philosophie, de sociologie, de psychologie, etc. Ce nouveau contact, ce nouveau type de

lecture présente un risque quant à l'efficacité de la communication entre le lecteur et le texte. Inévitablement, alors, la réutilisation d'une information cernée partiellement donne en écriture des résultats insatisfaisants quant à la qualité de la communication entre le scripteur et son lecteur potentiel. Une lecture déficiente amène une compréhension incomplète du sujet d'écriture, lequel problème peut entraîner des conséquences sur la qualité de l'organisation des idées et sur leur expression juste. Ces difficultés possibles sont causées, comme nous l'avons vu auparavant, par la surcharge de la mémoire de travail et par la difficulté de retrouver les informations nécessaires dans la mémoire de l'individu.

Par ailleurs, la majorité des textes que les élèves doivent produire sont de l'ordre des textes informatifs, explicatifs ou argumentatifs. Ménard (1990) précise dans son enquête que 36,5% de l'écriture en classe est de type transactionnel¹, 59,3% est mécanique, 12,4% expressif et 2,6% poétique. Les textes comme les résumés, les dissertations entrent dans la catégorie de textes de type transactionnel demandant une composition et une organisation des idées. À l'opposé, les textes de type mécanique comme la prise de notes/copie ne demandent pas ou très peu d'organisation. Les textes expressif et poétique recourent des textes d'expression de soi comme le journal personnel et des textes de création comme le récit ou le poème. De plus, cette enquête démontre que les textes exigés à l'extérieur de la classe sont à 53,7% des textes de type transactionnel. Donc, si on exclut les textes qui ne demandent pas de composition, on se rend compte que la grande majorité des écrits demandés sont de type transactionnel ou de l'ordre des textes informatif, argumentatif et explicatif. Une question se pose ici: les élèves connaissent-ils et maîtrisent-ils suffisamment ce type de texte qu'ils écrivent en réalité peu souvent lorsque l'on compare la quantité d'écriture mécanique?

Les linguistes ont proposé ces dernières années différentes classifications des types de textes (Meyer, 1982; Lundquist, 1983; Adam, 1985). La typologie en vigueur dans l'enseignement secondaire retient trois grands

¹ Ménard (1990), dans son étude précise que la typologie expressive, poétique et transactionnelle est empruntée à Britton et que l'expression mécanique est de Applebee.

types de textes: les textes narratifs, expressifs et informatifs. Cette typologie reprend en partie celle de Lundquist (1983). Cependant, elle ne fait pas de distinction entre les textes de fiction et les textes de non-fiction. Selon Lundquist, un texte de fiction est le type de texte qui utilise l'imaginaire ou l'imagination d'un individu comme moyen ou filtre pour observer la réalité. Le texte de non-fiction n'utilise pas, lui, de filtre entre l'observation et la réalité. Deschênes (1988) présente pour sa part deux grands types de texte: les textes narratifs et les textes expositifs. Cette classification ne fait pas de distinction entre les textes de fiction et de non-fiction même si plusieurs auteurs s'entendent pour interpréter le texte narratif comme un texte de fiction et le texte expositif comme un texte de non-fiction. Le terme expositif, même s'il n'est pas français, est utilisé parce qu'il a l'avantage, selon Deschênes, de regrouper les expressions diverses suivantes: textes informatifs, explicatifs, théoriques, d'idées, etc. Giasson (1990) utilise le terme texte informatif en précisant bien qu'elle lui donne le sens de "expository text". Elle ajoute à cette classification le critère d'intention de l'auteur, lequel critère permet de distinguer un texte incitatif, expressif ou informatif. Cette manière de classer se rapproche de la typologie de Lundquist qui tient compte des fonctions de la langue de Jakobson (1963) pour classer les textes. L'avantage de cette typologie distinguant deux grandes familles de texte, les textes de non-fiction ou informatif et les textes de fiction ou narratif, est qu'elle nous permet de distinguer deux grands types de structures de textes: les structures propres aux textes de fiction et les structures particulières des textes de non-fiction. En effet, on reconnaît aux textes narratifs une organisation ou une grammaire de base différente de la grammaire du texte informatif (Giasson, 1990).

Au collégial, l'élève doit lire la plupart du temps, sinon dans ses cours de littérature, des textes informatifs et il doit produire quasi uniquement des textes à caractère informatif. Meyer (1982) relève cinq types de structures ou d'organisation des idées dans ce type de texte: la structure de description, la structure d'énumération, la structure de cause/conséquence, la structure de problème/solution et la structure de comparaison. Ces structures peuvent se retrouver à tour de rôle dans un texte informatif, que l'intention de l'auteur

soit de faire connaître, d'expliquer ou d'argumenter. Habituellement, un texte possède une structure dominante et des structures secondaires.

La *structure de description* s'utilise pour faire connaître un phénomène et ses principales caractéristiques. Dans cette structure, les idées s'additionnent pour présenter l'ensemble des constituants d'un objet, d'un concept, d'une situation ou d'un phénomène. La *structure d'énumération* ressemble à la structure de description sauf que les idées s'organisent dans un ordre chronologique ou logique, du plus grand au plus petit, comme pour dresser l'inventaire d'une réalité. La *structure de cause/conséquence* s'emploie pour créer des relations de cause à effet entre les idées. On la retrouve principalement dans les textes explicatifs. La *structure de problème/solution*, comme la structure précédente, relie deux idées, mais cette fois-ci la seconde est une réponse à un problème. Le problème se présente souvent dans une structure cause/conséquence et la solution se présente comme une réponse ou une prise de décision devant permettre de résoudre le problème. Enfin, la *structure de comparaison* met en parallèle ou oppose des idées.

Nous retenons dans cette recherche la dénomination texte informatif parce qu'elle permet de nous concentrer sur les structures possibles dans ce type de texte et de faire les ponts nécessaires entre les différentes terminologies existantes pour les nommer. Ainsi, il peut être possible de faire comprendre que ce qui s'appelle parfois un résumé ou un compte rendu utilise comme structure dominante la structure de description. Une dissertation, selon l'intention de l'auteur, utilisera une structure de comparaison/opposition si l'auteur veut argumenter ou une structure de cause/conséquence s'il désire expliquer un phénomène. De plus, nous nous limitons à ce type de texte parce qu'il est le plus utilisé au collégial; donc, ce que nous devons développer, c'est l'habileté à maîtriser ce type de texte¹.

Par ailleurs, les cinq grandes structures du texte informatif selon Meyer (1982) permettent de bien définir à la fois ce qu'est la macrostructure

¹ La première partie du guide d'écriture (Moffet, 1989), lequel guide constitue un outil important de cette recherche, explique en détail les structures du texte informatif.

et la microstructure des textes (Van Dijk, 1980), et d'identifier clairement ce qui sert à construire ces structures: les marqueurs de relation, les déterminants, tout ce qui est à l'oeuvre à l'étape de la mise en texte et qui permet de créer la cohérence d'un texte. De la même façon que la connaissance des structures du texte permet une meilleure anticipation de l'information (Meyer, 1982) en lecture, la connaissance et l'automatisation de ces structures de base à l'écrit contribueraient peut-être à l'allègement de la mémoire à court terme (MCT) et à une meilleure organisation des informations, donc à la production d'un meilleur texte. Enfin, la reconnaissance par l'élève de l'existence de la même structure de texte en situation de lecture et d'écriture ne pourrait qu'augmenter la qualité de la lecture et par conséquent celle de l'écriture.

Retenir un type de texte, en faire connaître les structures, enseigner comment créer ces structures et comment reconnaître les conditions d'utilisation d'une structure plutôt qu'une autre sembleraient être des moyens pédagogiques pouvant développer la métacognition du scripteur, car il a alors la connaissance, la conscience et le contrôle du type de texte à produire. D'autre part, la reconnaissance de la possibilité de réutiliser la même structure de texte dans plus d'un contexte de production serait une façon d'augmenter le transfert de l'habileté d'écrire.

2.8 État de la question

Dans cette section, on fait un bref tour d'horizon de différentes recherches effectuées dans l'enseignement de l'écriture. Ce tour débute par le recensement de certaines recherches américaines et européennes et se termine par des recherches effectuées au Québec à l'ordre du collégial. Le relevé de ces recherches ne se veut pas exhaustif, on désire plutôt voir l'effet de certaines stratégies qui ont été expérimentées et les rapprocher du cadre théorique construit jusqu'à maintenant. Ainsi pourrions-nous par la suite proposer un modèle d'intervention pour améliorer la qualité d'écriture des élèves du collégial. Les recherches recensées sont classées en fonction des trois grands moments du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980): la *planification*, la *mise en texte* et la *révision*. Certaines des études relevées

sont des résultats de recherches expérimentales et d'autres sont des réflexions ou des suggestions issues d'observations et d'interventions pédagogiques.

Recherches américaines et européennes

Les enseignants peuvent d'abord intervenir et aider les élèves à l'étape de la *planification* du processus d'écriture et à ses trois sous-étapes: la *conception*, l'*organisation* et le *recadrage*. Pour aider l'élève lors de la *conception*, Flower et Hayes (1981) ont démontré la pertinence d'utiliser deux types de plan: un pour promouvoir des idées sur le sujet, l'autre pour faire surgir la structure appropriée à ce qu'il y a à dire. Il s'agit en fait d'amener l'individu à retracer dans sa mémoire à long terme (MLT) tout ce qu'il connaît et qui pourrait lui permettre de résoudre son problème d'écriture. Au niveau du sens, Sinatra et al. (1986) ont démontré que l'utilisation de cartes sémantiques (semantic mapping) favorise la recherche, la production d'idées et l'organisation des connaissances. Une recherche récente de Cronin, Meadows et Sinatra (1990) a démontré que l'utilisation systématique du "semantic mapping" a permis aux élèves de l'école Moss Point du Mississippi de réussir avec succès l'examen de lecture et d'écriture de la onzième année. En effet, le nombre d'échecs à l'examen écrit est passé de 206 en 1986 à aucun en 1989. Au niveau des structures de texte, Meyer (1982), Flower et Hayes (1980), Meyer et Freedle (1984), Horowitz (1985), Dougherty (1986) ont fait voir que la connaissance des structures de texte favorise l'expression écrite des élèves parce que cela permet l'organisation globale des connaissances. Cette connaissance des types de textes et de leurs structures s'acquiert à l'aide d'exercices spécifiques pour chaque type de texte ou de structure. Ces auteurs proposent comme exemple des exercices pour structurer une comparaison. Enfin, Flower et Hayes (1981) donnent trois raisons motivant l'utilisation de plans de sens et de structures: cette stratégie permet d'abord de diviser un problème en sous-problèmes, ensuite elle rend la tâche opérationnelle et enfin elle spécifie la séquence d'actions à utiliser pour résoudre le problème et permet ainsi de fixer des priorités.

À l'étape de l'*organisation*, Van Dijk (1980), Denhière (1984), Charolles (1986) indiquent aussi l'importance de faire connaître la macrostructure et la microstructure des textes. En effet, cette connaissance permet un meilleur traitement et classement des idées. La connaissance des mots ou des marqueurs de relation qui permettent de construire les structures de texte facilite la composition d'un texte, car ces mots aident à indiquer les transitions entre les idées et à créer un enchaînement cohérent. Au niveau du *recadrage*, des interventions comme mettre sur pied un réseau de correspondants, créer un journal de classe ou un journal personnel ont démontré des résultats positifs parce que l'individu prend ainsi conscience qu'écrire est un geste social (Lusignan, Fortier, 1990; Bronckart, 1985; Schneuwly, 1985) et que le but de l'écriture peut obliger certaines corrections au niveau des mots et des structures à employer. Le scripteur doit s'ajuster aux conditions de communication (Beach et Liebman-Kleine, 1985). De plus, Charolles (1986) et Schneuwly et al. (1985) soulignent avec raison qu'à l'école, les consignes d'écriture devraient être plus claires et précises pour faciliter la tâche de l'élève.

En ce qui concerne l'étape de la *mise en texte*, Charolles (1986) propose de faire faire des exercices permettant de rendre automatiques certaines opérations comme marquer la causalité ou accorder les participes passés parce que cela dégage la mémoire à court terme (MCT) lors de la rédaction. Rendre automatiques les opérations de construction des structures du texte informatif faciliterait donc la *mise en texte*, car à cette étape, le risque de surcharge cognitive est grand. La faciliter est donc important.

Enfin, plusieurs gestes d'appui à l'écriture sont possibles aussi lors de la *révision*. Il s'agit d'aider l'individu à se relire. Peut s'appliquer toute la théorie de la relecture, de la réécriture (Fortin, 1987). La correction par les pairs, l'utilisation d'un traitement de texte (Fortier, Préfontaine, 1989; Préfontaine, 1987; Cronin, Meadows et Sinatra, 1990), la réécriture systématique sont des moyens qui peuvent être utilisés pour rendre plus efficace ce moment de l'acte d'écrire, moment important parce qu'il produit le texte final. Tous les moyens énumérés ici ont en commun l'objectif de faciliter le travail lors de l'écriture en l'organisant de façon systématique,

car il est reconnu que la surcharge de travail peut entraîner un blocage des connaissances.

Recherches québécoises

Au Québec, depuis quinze ans, on s'est penché dans les cégeps sur le problème de l'expression écrite. Les premières interventions eurent comme but de mesurer la qualité de l'expression écrite des élèves: EFEC, TEFEC (1976). Les résultats de ces recherches ont amené certains collèges à offrir des cours correctifs complémentaires aux cours obligatoires du collégial. Puis, la DGEC a permis d'imposer un premier cours de français correctif obligatoire pour les élèves détectés faibles (1975). Depuis ces cinq dernières années, les interventions des collèges ont pris plusieurs directions. Il y eut la création de centres d'aide en français (Bois-de-Boulogne, Maisonneuve, Édouard-Montpetit), le développement et l'utilisation de didacticiels de français écrit (SITO, EGAPO). D'autres chercheurs ont travaillé à concevoir des cours qui s'inspirent des récentes recherches en psycholinguistique (Fortin, 1987; Lemieux, 1987, Préfontaine, 1987). Ces recherches ont démontré qu'en intervenant au niveau de la conscience du texte, il y a amélioration de la qualité de l'expression écrite des élèves. Récemment, le comité de coordination provinciale de français (juin 1988) a recommandé de modifier la durée des heures des cours de français afin de répondre à la demande sociale d'amélioration de la qualité de l'expression écrite. Le Conseil des collèges (1989) a recommandé la création d'un nouveau cours obligatoire de français, un cours de rédaction que les élèves faibles auraient à suivre en entrant au cégep. Dernièrement, le MESS a autorisé la création de cours préalables de français destinés aux élèves dépistés faibles. Certains collèges dispensent actuellement ces cours et tous les collèges devaient normalement le faire à partir de l'automne 1991. De plus, depuis mai 1992, il existe un examen final de français pour les élèves s'inscrivant dans les universités. Tous ces moyens employés au cours de ces années démontrent qu'on sent l'urgence d'intervenir pour aider à la maîtrise de l'écrit.

Les recherches des dernières années nous démontrent donc la pertinence d'intervenir pour améliorer l'expression écrite des élèves.

Plusieurs interventions comme les centres d'aide s'avèrent d'ailleurs positives (Édouard-Montpetit, Maisonneuve, Bois-de-Boulogne, etc.). Cependant, ces recherches et interventions ne semblent pas vouloir apporter des résultats complets et permanents parce que d'années en années le problème prend des formes différentes. Nous pensons qu'il faut, au collégial, travailler au développement d'outils métacognitifs s'intégrant au contenu habituel des cours afin de bien faire le transfert entre le développement d'habiletés fondamentales comme l'écriture et l'acquisition des connaissances. Un enseignement correctif détaché d'un contexte normal d'acquisition de connaissances a démontré à plusieurs occasions la faiblesse de son efficacité. Cette affirmation s'appuie sur des avis d'enseignants et sur certaines études ou rapports qui insistent sur la nécessité d'une action globale concertée au collégial (Conseil des collèges, 1989; Colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, 1989). De plus, des recherches récentes effectuées ou en cours démontrent aussi la nécessité d'une intervention globale, c'est-à-dire qui concerne plus d'un aspect de la langue, qui s'insère dans les cours autres que les cours de français (Brouillet, Gagnon, 1990; Ménard, 1990, Lecavalier, Préfontaine, Brassard, 1991). Enseigner la grammaire hors contexte, sans la motivation des élèves n'améliore pas la situation. Ménard (1990) après avoir fait l'analyse d'une synthèse de recherches effectuée par Hillocks affirme:

« Il est prouvé que l'enseignement de la grammaire n'apporte aucune amélioration et a même parfois un effet négatif sur le produit. En comparaison, l'utilisation du free writing comme activité préparatoire à l'écriture formelle donne des résultats légèrement supérieurs alors qu'une grille d'auto-correction permet d'améliorer passablement le produit.» p.19

Il est bon de rappeler ici que la compétence langagière est un tout.

Dans ce contexte, travailler à développer un outil cognitif et métacognitif intégré au contenu habituel d'un cours nous semblerait un moyen efficace d'améliorer l'expression écrite des élèves parce que ces derniers pourraient recevoir des informations pertinentes sur les types de structures et sur les actions à poser pour correspondre à ces structures de texte et ainsi améliorer la qualité de leur écriture. Schneuwly et al. (1985)

déplorent que trop souvent dans l'enseignement les élèves ne reçoivent pas de formation sur les structures de texte, car pour plusieurs enseignants cela semble aller de soi. Enfin, intégrer cet enseignement au contenu pourrait contrer l'artificialité des conditions d'écriture de l'école (Charolles, 1986). L'élève n'aurait pas qu'à redire mécaniquement ce qu'il vient d'apprendre, mais il devrait créer du sens et donner ainsi du sens à son expression écrite.

Pistes de solutions

À la lumière des dimensions du problème mises à jour, il est possible de penser qu'un enseignement systématique de la construction et de la rédaction de texte, enseignement offert aux élèves à leur premier cours de français au collégial, serait un moyen qui pourrait permettre de résoudre ce problème. En effet, offrir aux élèves dès le début du cégep un enseignement donnant les informations nécessaires à l'expression d'une pensée écrite claire s'avérerait pertinent parce que cela leur est demandé dans plusieurs de leurs cours et surtout, parce que cela leur sera demandé tout au long de leurs études et de leur vie professionnelle. Ainsi, les élèves acquerraient la connaissance des structures d'un texte informatif, lequel type de texte est le plus utilisé et exigé au collégial. De plus, plusieurs chercheurs (Meyer, 1982; Adam, 1985; Combettes, 1986; Deschênes, 1988) considèrent ce type de texte comme étant le plus difficile à maîtriser. Donc, l'enseignement de la rédaction de ce type de texte devrait se faire dès le début du cégep.

Il se pose alors la question à savoir comment faire cet enseignement: faut-il y consacrer un cours complet? Un enseignement intégré au contenu habituel du premier cours de français du collégial et limité dans le temps semblerait pouvoir mieux développer l'habileté d'écrire, car l'enseignement d'une habileté fondamentale comme l'écrit donne un meilleur résultat lorsqu'il est relié au contenu ou à la matière d'un cours (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1987) parce que cette condition facilite le transfert de l'habileté d'écrire. Les résultats peu convaincants des cours correctifs de grammaire au collégial semblent démontrer qu'il est préférable d'associer l'enseignement de toutes les composantes d'un texte (Colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, 1989; Brouillet, Gagnon, 1990; Ménard, 1990).

Cependant, un enseignement limité dans le temps doit être supporté. Alors, comment le faire? Un guide d'écriture expliquant et présentant avec exemples les étapes d'élaboration d'un texte pourrait, dans ce contexte, accompagner efficacement l'élève dans son processus d'écriture. Le guide devrait contenir en plus l'explication des structures à l'oeuvre dans un texte et il présenterait aussi les critères d'évaluation. Ainsi, ces connaissances développeraient la métacognition de l'élève et lui permettraient de réorienter de façon autonome son écriture.

Il existe plusieurs guides d'écriture, mais la plupart se limitent à un caractère cognitif. Alors, pour augmenter le caractère métacognitif, ce guide pourrait contenir une fiche d'évaluation (une sorte de guide de correction) renvoyant l'élève aux étapes du guide d'écriture afin de l'orienter dans sa démarche de correction, de révision de son écriture. La fiche d'évaluation jouerait alors le rôle d'une conscience métacognitive: elle inciterait l'élève à reprendre certaines étapes, elle le rendrait conscient à la fois des étapes à suivre dans la construction de son texte et des gestes à poser pour réajuster son écriture. Elle permettrait d'augmenter la qualité de son contrôle de la rédaction.

Enfin, il est possible de penser que l'utilisation de ce guide d'écriture et de cette fiche d'évaluation permettrait à l'élève de faire le transfert de ses habiletés d'écriture dans d'autres cours. Connaître les structures de texte, être informé clairement de sa compétence, apprendre à se corriger et utiliser fréquemment l'écrit seraient-elles des conditions permettant d'atteindre graduellement un degré d'excellence de l'écrit? Écrire est un processus exigeant et difficile. Créer un environnement propice à sa maîtrise s'avère sûrement une action à poser.

2.9 Objectifs et hypothèses de recherche

L'objectif général de cette recherche est de développer un modèle d'enseignement intégré de la rédaction de texte au collégial.

Ce modèle d'enseignement intégré de rédaction vise essentiellement à développer la métacognition du scripteur et ainsi augmenter la qualité de son expression écrite. Ce modèle est dit intégré parce qu'il s'insère au contenu normal et habituel du premier cours de français que suit l'élève. Le type de cours peut varier, mais la méthode est la même. Dans cette recherche, le modèle fut intégré aux cours *Communication et écriture, Littérature et société québécoise* et *Philosophie, pensée et discours*.

Trois éléments composent ce modèle: un guide d'écriture, un journal de bord et des instruments et stratégies de l'évaluation formative. Ces trois outils travaillent de concert à développer la métacognition de l'élève, à faire connaître les structures du texte informatif et à favoriser le transfert de l'habileté d'écrire.

Le guide d'écriture est l'outil du modèle qui a pour fonction de transmettre certaines connaissances nécessaires sur les structures de texte, sur le processus d'écriture et sur l'évaluation d'un texte. Le journal de bord permet l'utilisation des connaissances et l'évaluation formative juge la qualité de l'utilisation de ces connaissances. Les trois éléments de ce modèle reprennent d'une certaine façon la structure du processus d'écriture de Hayes et Flower. En effet, le guide d'écriture peut s'associer à l'étape de la planification, le journal de bord à la mise en texte et l'évaluation formative à la révision.

Le guide d'écriture comporte trois parties. Dans la première partie, on explique les caractéristiques du texte informatif et on donne des exemples des cinq grandes structures possibles de ce type de texte. De plus, on y explique les règles de la cohérence textuelle. Dans la seconde partie, on présente et explique les étapes du processus d'écriture. Enfin, en troisième partie, on présente et explique les critères d'évaluation d'un texte. On y retrouve la grille d'évaluation d'un texte, laquelle grille est utilisée pour toutes les corrections. De plus, cette grille renvoie l'élève aux explications du guide.

Le journal de bord est un cahier personnel d'écriture. Ce journal de bord n'est pas un journal d'impression ou d'expression de sentiments

personnels, mais un cahier d'écriture directement relié aux sujets traités dans le cours. C'est le moyen permettant l'intégration du modèle aux différents cours possibles. L'enseignant suggère à l'élève un certain nombre de textes à écrire au cours du trimestre. L'élève écrit de courts textes, ce peut être seulement un paragraphe, mais il voit constamment à les corriger à l'aide du guide d'écriture. La pratique répétée devrait permettre de rendre automatiques certaines habiletés comme la construction d'un paragraphe. Le journal de bord est le lieu central de l'évaluation formative.

Le troisième élément du modèle, les stratégies et instruments de l'évaluation formative, consiste en une évaluation régulière du journal de bord. L'évaluation se fait à l'aide de la grille d'évaluation présentée et expliquée dans le guide d'écriture. L'évaluation peut être faite par l'élève lui-même, par les pairs ou par le professeur qui vérifiera en même temps le bien fondé de l'évaluation faite afin de développer la métacognition du scripteur. De plus, pour toutes les évaluations sommatives du cours, l'enseignant insiste sur l'aspect information de la correction en utilisant toujours la même grille d'évaluation et en conseillant à l'élève de revoir certaines informations contenues dans le guide.

Objectifs de recherche

Cette recherche poursuit trois objectifs. Le premier est de mesurer l'efficacité de ce modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte sur la qualité de l'expression écrite des élèves.

La qualité de l'expression écrite se définit à l'aide du concept de compétence langagière tel que décrit antérieurement et tient donc compte du respect des règles orthographiques, de la structure du texte, de la clarté et de la cohérence des informations contenues dans le texte. Pour réaliser ce premier objectif, le modèle est comparé à un enseignement ordinaire.

Le second objectif de cette recherche est de mesurer l'efficacité à long terme de ce modèle d'enseignement intégré de rédaction et son effet de persistance sur les résultats.

Pour ce faire, le même modèle d'enseignement est utilisé avec certains des mêmes élèves lors du deuxième trimestre. Ainsi, il est possible de vérifier le transfert dans le temps de la même habileté et la persistance dans la qualité de l'expression écrite.

Le troisième objectif de cette recherche est de mesurer l'efficacité de ce modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte sur le transfert des habiletés d'écriture d'une discipline à l'autre.

Pour réaliser cet objectif, le modèle est intégré simultanément dans un cours de français et de philosophie. Les élèves de ce groupe sont comparés à d'autres élèves qui n'ont l'enseignement du modèle que dans le cours de français.

Hypothèses de recherche

La question de recherche est la suivante: est-ce que le modèle d'enseignement intégré va augmenter la qualité de l'expression écrite des élèves? Autrement dit, ce modèle, en donnant des connaissances sur les structures de texte, sur le processus d'écriture, sur les critères d'évaluation, en développant la métacognition par l'écriture répétée et par son évaluation, va-t-il améliorer le contrôle de l'expression écrite?

L'hypothèse centrale de cette recherche est que *ce modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte, développant la métacognition en faisant connaître les structures de texte, le processus d'écriture, et les critères d'évaluation, va augmenter la qualité de l'expression écrite des élèves.*

Cette première hypothèse en génère cinq autres correspondant aux objectifs de recherche qui viennent d'être énoncés. La première hypothèse ou

l'hypothèse générale et la sixième correspondent au premier objectif de recherche. Les hypothèses deux et trois sont en relation avec le second objectif et les hypothèses quatre et cinq avec le troisième (Moffet, 1990) . Les modalités d'expérimentation de chacune des hypothèses sont expliquées au chapitre suivant.

La variable indépendante de cette recherche est le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte, lequel modèle est décrit ci-avant. La variable dépendante de cette recherche est la qualité de l'expression écrite, laquelle est définie aussi antérieurement.

La page suivante présente un tableau synthèse des objectifs de recherche et des hypothèses qui y correspondent.

Tableau 3
Objectifs et hypothèses de recherche

Premier objectif: mesurer l'efficacité du modèle d'enseignement intégré.

hypothèse 1: Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte, développant la métacognition en faisant connaître les structures de texte, le processus d'écriture, et les critères d'évaluation, va augmenter la qualité de l'expression écrite des élèves.

hypothèse 6: Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte permet des résultats constants et semblables d'une année à l'autre.

Deuxième objectif: mesurer l'effet de persistance du modèle sur les apprentissages .

Hypothèse 2: Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte utilisé sur deux trimestres va augmenter plus la qualité de l'expression écrite des élèves que lorsqu'utilisé sur un seul trimestre.

Hypothèse 3: Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte apporte une amélioration persistante de la qualité de l'expression écrite des élèves.

Troisième objectif: mesurer l'efficacité de ce modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte sur le transfert des habiletés d'écriture d'une discipline à l'autre.

Hypothèse 4: Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte permet le transfert de la qualité de l'expression écrite des élèves d'une discipline à l'autre.

Hypothèse 5: Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte utilisé de façon concertée dans deux cours va augmenter plus la qualité de l'expression écrite que s'il est employé dans un seul cours.

Chapitre 3

MÉTHODE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre décrit les caractéristiques et le déroulement de la recherche. Pour chacune des sections, la description de la recherche se divise en trois parties correspondant aux trois étapes de l'expérimentation et aux trois objectifs de recherche décrits dans le chapitre précédent. La première partie porte sur la mesure de l'efficacité du modèle, la seconde sur la mesure de l'effet de persistance du modèle et la troisième sur la mesure du transfert de l'habileté d'écrire. Pour les besoins du texte, nous nommons la première partie *la comparaison de l'efficacité*, la seconde *l'effet de persistance* et la troisième *le transfert de l'habileté d'écrire*. La mesure de l'efficacité du modèle s'est déroulée à l'automne 1990 et à l'automne 1991. La mesure de l'effet de persistance s'est faite au printemps 1991. Enfin, la mesure du transfert de l'habileté d'écrire a été effectuée à l'automne 1991.

Ce chapitre débute par la description du type de recherche mis en oeuvre pour vérifier les hypothèses. La seconde section décrit la population et les échantillons de l'expérimentation. La troisième présente les instruments de recherche utilisés lors de l'intervention, les instruments de cueillette de données et l'instrument de mesure de la qualité de l'expression écrite. Enfin, la dernière section décrit le déroulement de l'expérimentation.

3.1 Le type de recherche

Les trois parties de cette recherche sont de type expérimental. Le protocole utilisé est le protocole quasi-expérimental. Ce modèle a été choisi parce que nous voulions comparer le modèle à un enseignement ordinaire afin d'en vérifier l'efficacité. De plus, pour la situation de transfert, nous voulions comparer deux stratégies particulières d'aide au transfert: une stratégie de transfert informé et une stratégie de transfert spontané. Pour ce faire, nous avons créé des groupes expérimentaux (GE) et des groupes témoins (GT). Cependant, ces groupes n'ont pas été formés selon le hasard, mais selon le mode habituel de formation des groupes au cégep de Rimouski. On ne peut donc assurer de façon absolue la représentativité et l'équivalence des groupes.

a) L'efficacité du modèle

Pour cette première partie de la recherche, deux groupes ont été formés. Un groupe expérimental (GE) recevait l'enseignement du modèle dans le cours de français *Communication et écritures* et un groupe témoin (GT) recevait un enseignement ordinaire pour le même cours. Le plan de recherche utilisé fut celui du prétest, traitement, post-test. Le prétest et le post-test mesurent la qualité de l'expression écrite des élèves, la variable dépendante de cette recherche.

	prétest	traitement	post-test
GE	a1	B	a2

GT	a1		a2

Ce protocole a été mis en place à l'automne 1990 pour vérifier l'hypothèse générale à savoir: *le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte, développant la métacognition en faisant connaître les structures de texte, le processus d'écriture, et les critères d'évaluation, va augmenter la qualité de l'expression écrite des élèves.*

Afin de vérifier l'hypothèse six, *le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte permet des résultats constants et semblables d'une année à l'autre*, le GT de l'automne 1990 est comparé au GE3 en français de l'automne 1991. De plus, pour vérifier si le modèle produit toujours les mêmes effets, les résultats du GE et du GE3¹ au prétest sont comparés aux résultats du post-test.

b) La persistance des apprentissages

Pour mesurer l'effet de persistance, une partie du GE de l'automne 1990, nommé le GE1, recevait à nouveau l'enseignement du modèle au printemps 1991 dans le cours *Littérature et société québécoise*. L'autre partie

¹. Le GE3 est le groupe expérimental du trimestre d'automne 1991. Ce groupe est formé de tous les élèves inscrits au cours de français de la partie *le transfert de l'habileté d'écrire*.

du groupe expérimental de l'automne, nommé le GE*, ne recevait pas l'enseignement du modèle au deuxième trimestre. Ces deux groupes étaient comparés au groupe témoin (GT*) qui avaient reçu l'enseignement ordinaire durant deux trimestres lors d'un retest à la fin du deuxième trimestre. Le plan de recherche est un plan à mesures répétées et il permet de vérifier les hypothèses deux et trois.

	prétest	traitement	post-test	traitement	retest
GE1	a1	B	a2	B	a3
GE*	a1	B	a2		a3
GT* ¹	a1		a2		a3

Pour la deuxième hypothèse, *Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte utilisé sur deux trimestres va augmenter plus la qualité de l'expression écrite des élèves que lorsqu'utilisé sur un seul trimestre.* les résultats du GE1 au retest sont comparés aux résultats du GE* au retest également.

En ce qui a trait à la troisième hypothèse, *le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte apporte une amélioration persistante de la qualité de l'expression écrite des élèves,* les résultats du GE* au retest sont comparés à leurs résultats du post-test et aux résultats du GT* au retest.

c) Le transfert de l'habileté d'écrire

Deux stratégies d'aide au transfert sont comparées dans cette partie de la recherche: une situation de transfert spontané et une situation de transfert informé. Selon Gick et Holyoak (1987), le transfert spontané est rare et le transfert informé donne de meilleurs résultats. Deux groupes ont donc été formés pour vérifier cette affirmation en relation avec le modèle

¹ GE* et GT* désignent les groupes expérimentaux et témoins du deuxième trimestre composés à partir des groupes du premier trimestre.

d'enseignement intégré; un de ces groupes était en situation de transfert informé, le GE2, et l'autre en situation de transfert spontané, le GT2¹. La situation de transfert informé consistait en la reproduction du modèle d'enseignement intégré dans la discipline de transfert, la philosophie dans ce cas. La situation de transfert spontané consistait en l'absence des stratégies du modèle dans la même discipline de transfert. Les élèves du GE2 et du GT2 étaient inscrits au cours de français *Communication et écritures* (601-103) et au cours de philosophie *Philosophie, pensée et discours* (340-101). Les élèves du GE2 recevaient le modèle d'enseignement intégré dans les cours de français et de philosophie. Les élèves du GT2 ne le recevaient que dans le cours de français. Ce protocole permettait de vérifier les hypothèses quatre et cinq.

	prétest	traitement (en philosophie)	post-test
GE2	a1	B	a2
GT2	a1		a2

La quatrième hypothèse, *le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte permet le transfert de la qualité de l'expression écrite des élèves d'une discipline à l'autre*, correspond à la situation de transfert spontané. Les résultats du post-test en philosophie des élèves du GT2 sont alors comparés à leurs résultats au prétest en philosophie et leur gain réalisé en philosophie est comparé à leur gain réalisé en français.

En ce qui concerne la cinquième hypothèse, *le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte utilisé de façon concertée dans deux cours va augmenter plus la qualité de l'expression écrite que s'il est employé dans un seul cours*, les résultats en philosophie des élèves en situation de transfert informé, le GE2, sont comparés aux résultats en philosophie des élèves en situation de transfert spontané, le GT2.

¹ Nous nommons ces groupes ainsi pour les distinguer des groupes de la cohorte de 1990-91.

3.2 Population et échantillon

La population de l'expérimentation est constituée d'élèves de première année inscrits à leur premier cours de français au cégep de Rimouski. Les sujets de cette population proviennent du bassin habituel de recrutement du cégep de Rimouski. La note brute de l'examen de français de secondaire V constitue une variable descriptive, comme l'âge et le sexe, nous permettant de caractériser la population et les échantillons qui y sont puisés. Nous distinguons deux cohortes pour cette population: celle de l'année scolaire 1990-91 et celle de 1991-92.

Pour la cohorte de 1990-91, les résultats disponibles de l'examen de secondaire V concernaient 745 sujets. La moyenne générale était de 71,5%. Quatre cent trente-cinq filles et 310 garçons composaient cette cohorte. La moyenne d'âge était de 18,2 ans. La cohorte de 1991-92 comptait 1 111 sujets: 720 filles et 391 garçons. La moyenne d'âge était de 18,5 ans. La moyenne générale à l'examen de secondaire V était de 72,8%.

a) L'efficacité du modèle

L'échantillon formé au départ pour vérifier la première hypothèse de la recherche comptait 400 sujets dont 189 formaient le groupe expérimental (GE) et 211 le groupe témoin (GT). Le GE comptait 98 garçons et 91 filles alors que 118 filles et 83 garçons composaient le GT. La moyenne du GE à l'examen de secondaire V était de 73 %, 74 % pour les filles et 72 % pour les garçons, et celle du GT était de 69,2 %, 71 % pour les filles et 67 % pour les garçons. Au post-test, il est resté 328 sujets dont 159 dans le GE et 169 dans le GT. Cette diminution est due aux abandons de cours et à certaines circonstances hors du contrôle de l'expérimentation. Nous considérons donc à partir de maintenant que le GE contient 159 élèves et que le GT en contient 169.

Les élèves du GE étaient répartis dans six groupes classes sous la responsabilité de l'expérimentateur en français et du chercheur, tous deux professeurs de français. Les élèves du GT appartenaient à sept groupes

classes sous la responsabilité de sept professeurs différents. Cette répartition permettait de constituer un échantillon représentatif de la diversité pouvant exister entre les enseignants. Nous avons d'ailleurs dans cette recherche privilégié la validité écologique afin de rendre compte le plus possible de ce qui se passe réellement en classe entre l'enseignant et ses élèves.

Les élèves du GE et du GT suivaient le même cours, *Communication et écritures*, et ont reçu sensiblement le même contenu au cours du trimestre. Les oeuvres ou textes au programme pouvaient varier d'un professeur à l'autre, mais tous les élèves ont eu la matière de base suivante: le schéma de la communication, les fonctions du langage, les différents types et les structures de texte, l'information sur la manière de faire un résumé, une explication de texte, une critique et une dissertation. Les élèves du groupe témoin recevaient un enseignement ordinaire qui comportait des examens et des textes à produire, mais ils n'avaient pas un encadrement semblable à celui du groupe expérimental à savoir l'utilisation conjointe et intégrée du guide d'écriture et de ses caractéristiques propres, du journal de bord et de l'évaluation formative. Les élèves ont eu à lire et à écrire un nombre comparable de textes. Un questionnaire distribué aux enseignants des groupes témoins a permis d'établir cette équivalence (Annexe 1). Les réponses à ce questionnaire ont fait connaître également les différences entre le modèle d'enseignement intégré et l'enseignement ordinaire. Ces différences sont: l'utilisation d'un journal de bord, l'évaluation formative par les pairs, l'emploi de la même fiche d'évaluation tout au long du trimestre, l'utilisation d'un guide d'écriture insistant sur les structures de texte et expliquant le processus d'écriture et les critères d'évaluation des textes.

b) La persistance des apprentissages

L'échantillon créé pour vérifier le deuxième objectif de la recherche était composé de certains élèves du GE et du GT du premier trimestre. Cent quatre-vingt-six élèves le formaient et ils étaient répartis de la façon suivante: 70 dans le GE1, 44 dans le GE* et 72 dans le GT*¹. Les 70 élèves du

¹ GE* et GT* désignent les groupes expérimentaux et témoins du deuxième trimestre composés à partir des groupes du premier trimestre.

GE1 provenaient, au hasard de la formation des groupes au cégep de Rimouski, du bassin des 159 sujets du GE du premier trimestre et étaient répartis dans trois groupes classes sous la responsabilité des deux mêmes enseignants de français du premier trimestre. Les 44 élèves du GE* provenaient, eux aussi au hasard de la formation des groupes, du bassin des 159 sujets du GE du premier trimestre et étaient répartis dans deux groupes classes sous la responsabilité de deux enseignants différents, lesquels n'avaient pas participé à l'expérimentation de l'automne 1990. Les 72 élèves du GT* ont été choisis, au hasard de la formation des groupes, parmi les 169 élèves du GT du premier trimestre et composaient trois groupes classes sous la responsabilité de trois professeurs différents dont deux avaient participé à l'expérimentation de l'automne précédent. Au retest, il restera 61 élèves dans le GE1, 25 dans le GE* et 39 dans le GT*. Cette perte de sujets a été causée par des abandons de cours et par certaines circonstances hors du contrôle de l'expérimentation. Nous considérons donc à partir de maintenant que le GE1 contient 61 élèves, que 25 élèves composent le GE* et que le nombre de sujets du GT* est de 39.

Le GE1 recevait le modèle d'enseignement intégré pour un deuxième trimestre, cette fois dans le cours *Littérature et société québécoise* (601-935). La section *déroulement de l'expérimentation* explique avec plus de détails comment s'est fait cet enseignement et quelles furent les différences d'application du modèle liées au fait que c'était un cours différent et que les élèves connaissaient déjà les composantes du modèle. Les élèves du GE* et du GT* recevaient, eux, un enseignement ordinaire dans le cadre du même cours *Littérature et société québécoise*. Là encore, les réponses données au questionnaire de l'Annexe 1 démontrent que les exigences de lecture et d'écriture sont comparables pour l'ensemble des sujets de l'expérimentation. Les différences constatées entre l'enseignement ordinaire et le modèle d'enseignement intégré sont les mêmes qu'au premier trimestre. Tous ces élèves ont fait un retest à la fin du trimestre, lequel retest était une composition permettant de mesurer la qualité de l'expression écrite des élèves. Ce retest était comparable au prétest et au post-test. Bref, ce qui distingue ces trois groupes est le fait que le GE1 recevait l'enseignement du modèle intégré durant deux trimestres, le GE* le recevait pendant un

trimestre et avait un enseignement ordinaire à l'autre, et le GT* a eu, lui, un enseignement ordinaire durant les deux trimestres.

c) Le transfert de l'habileté d'écrire

L'échantillon permettant de vérifier les hypothèses de cette partie de la recherche était composé de 94 sujets de la cohorte 1991-92. Ces élèves étaient répartis également en deux groupes, le GE2 et le GT2. Ces sujets n'étaient pas choisis au hasard, mais provenaient de six groupes classes formés de façon habituelle par le Service de l'organisation de l'enseignement du cégep. Les 47 élèves du GE2 étaient choisis parmi un bassin de 116 élèves répartis dans quatre groupes classes. Ces élèves étaient en situation de transfert informé en français et en philosophie. Les 47 élèves du GT2 étaient distribués dans deux groupes classes. Ils étaient, eux, en situation de transfert spontané en philosophie. Les élèves constituant ces six groupes classes étaient les mêmes pour les groupes cours de français et de philosophie.

Les élèves du GE2 et du GT2 ont été appariés à partir de deux caractéristiques: la note au prétest en français et le sexe. Ce pairage devait nous permettre une plus grande équivalence entre les groupes, car ceux-ci n'étaient pas formés au hasard. D'ailleurs, lorsqu'on observe les résultats de ces élèves à l'examen de secondaire V et qu'on les compare à l'ensemble de la cohorte de 1991-92, on remarque que la moyenne de ces élèves est de beaucoup supérieure à celle de la population: 78,2 % pour l'échantillon contre 72,8 % pour l'ensemble des élèves.

Les 116 élèves du bassin du GE2 étaient sous la responsabilité du professeur expérimentateur en français et du professeur expérimentateur en philosophie. Ils ont utilisé le modèle d'enseignement intégré de rédaction dans leurs cours respectifs. L'enseignant de français en était à sa troisième expérimentation tandis que l'enseignant en philosophie l'utilisait pour la première fois. Ces deux expérimentateurs avaient eu un entraînement commun pour l'utilisation du modèle et de sa grille d'évaluation avant le début du trimestre d'automne 1991. Les 60 élèves du GT2 étaient sous la

responsabilité du chercheur et d'un collaborateur en philosophie. Le chercheur utilisait le modèle d'enseignement intégré de rédaction dans ses cours de français; le collaborateur en philosophie n'utilisait pas le modèle avec ses groupes. Ces élèves de philosophie avaient cependant le même prétest et post-test que les élèves du groupe expérimental de philosophie.

3.3 Les instruments de recherche

Cette section présente le matériel employé lors de cette recherche. On y décrit les instruments du modèle d'enseignement intégré, les instruments de cueillette de données, l'instrument de mesure et on explique comment ils ont été construits, validés et utilisés.

3.3.1 *Les instruments du modèle d'enseignement intégré*

Le modèle d'enseignement intégré comporte trois outils de base: un guide d'écriture, le journal de bord et des instruments et stratégies d'évaluation formative.

a) Le guide d'écriture

Le guide d'écriture constitue un des éléments principaux de cette recherche. C'est l'outil au centre du modèle en ce sens qu'il contient toutes les informations nécessaires pour aider l'élève dans la rédaction des textes. Le journal de bord et les instruments et stratégies d'évaluation formative sont des outils qui rendent possible l'utilisation du guide, qui l'actualisent.

Le guide d'écriture est un outil didactique que nous avons construit (Moffet, 1992). La première version date de 1989; elle a été l'objet d'une pré-expérimentation. La seconde version, révisée en 1990, a été utilisée pour les deux premiers objectifs de cette recherche. Une troisième version présentant de légères modifications a été utilisée pour l'objectif du transfert. Ces différentes versions ont permis de préciser certaines informations, mais n'en ont pas modifié l'essence ni la structure initiale.

Le guide est un instrument à caractère cognitif et métacognitif. Le caractère cognitif réside d'abord dans la description, l'explication et l'illustration des structures de texte. La présentation des étapes du processus d'écriture constitue une des composantes du caractère métacognitif de ce guide. On analyse les différentes étapes de l'écriture et on présente une série de gestes ou de stratégies pouvant s'utiliser au cours de la rédaction d'un texte. La description et l'explication des critères d'évaluation d'un texte complètent l'aspect cognitif du guide et constituent aussi une part importante de l'aspect métacognitif de ce guide. Une grille d'évaluation incite l'élève à revoir son texte et le renvoie aux informations contenues dans le guide; ainsi, elle l'amène à gérer lui-même les étapes de l'écriture.

Le guide d'écriture se divise en trois grandes parties qui s'apparentent aux trois grandes étapes du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980). Il se limite à la grande famille du texte informatif ou de non-fiction tel que nous l'avons défini antérieurement. La première partie définit ce qu'est un texte informatif, en donne les caractéristiques et spécifie les structures qui peuvent se retrouver dans ce type de texte. On y explique d'abord les trois grandes structures organisationnelles des textes: la superstructure, la macrostructure et la microstructure. Ces nouvelles notions sont présentées à l'aide d'exemples et dans un vocabulaire accessible à l'élève. Le programme de français du secondaire a servi de référence pour construire le guide et s'assurer que l'élève puisse faire le passage entre les différentes terminologies utilisées. Par la suite, on présente les cinq grandes structures du texte informatif selon Meyer (1982): les structures de description, d'énumération, de cause/conséquence, de problème/solution et de comparaison. On explique alors qu'il existe dans un texte informatif une structure dominante et des structures secondaires. Chacune de ces structures est expliquée à l'aide d'exemples. Enfin, les caractéristiques du paragraphe et les règles de cohérence textuelle complètent les explications. Cette première partie est donc surtout à caractère cognitif, car elle donne à l'élève les connaissances textuelles nécessaires avant de passer à l'écriture d'un texte informatif. Elle insiste principalement sur la planification d'un texte et sur l'organisation sémantique de la matière d'un texte.

La seconde partie du guide revêt à la fois un caractère cognitif et métacognitif. On y décrit en détail les étapes du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980) et on fait connaître et explique les actions que le scripteur doit poser en cours de rédaction. On insiste sur l'importance de bien analyser une consigne d'écriture, on donne quelques conseils pour une lecture efficace, on montre comment faire un plan ou un schéma d'idées, on recommande de rédiger un brouillon et on fournit différentes stratégies à utiliser en cours de rédaction ou pour une révision efficace d'un texte. Le caractère métacognitif réside surtout dans le fait que cette partie rend le scripteur conscient d'une possible bousculade d'idées en cours d'écriture. On suggère des façons de faire pour calmer cette bousculade comme diviser la tâche d'écriture en sous-tâches: s'occuper d'abord à recueillir toutes les informations nécessaires, voir ensuite à les organiser et enfin vérifier le respect des règles de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe. L'objectif de cette partie est de faire connaître et de faire prendre conscience de l'existence de certaines étapes et rituels qu'il faut contrôler dans l'écriture.

La dernière partie du guide est principalement métacognitive. On fait connaître et explique quels sont les critères à respecter pour produire un texte de qualité. La connaissance par l'élève de ces critères devrait lui permettre effectivement de mieux contrôler le processus d'écriture, car il est alors capable d'évaluer si son texte répond à ces critères. Une grille d'évaluation renferme en résumé toutes les explications de cette partie. De plus, cette grille renvoie constamment l'élève aux informations contenues dans les parties précédentes du guide afin de l'aider à retrouver certaines informations utiles. Cette partie devrait devenir pour le scripteur un lieu de référence des critères de qualité d'un texte ou encore une méta-conscience de l'acte d'écrire.

Le guide d'écriture ainsi que la fiche d'évaluation ont été validés en deux étapes. La première était une consultation auprès de collègues experts. Cette consultation visait à recueillir des critiques sur la qualité du contenu du guide. La deuxième étape était une pré-expérimentation auprès d'élèves à l'automne 1989 (Moffet, 1990).

Lors de la première validation, le contenu du guide et les critères d'évaluation ont été présentés à trois collègues experts de l'enseignement du français, à trois collègues enseignant dans une autre discipline et à trois experts à l'extérieur du monde de l'enseignement. Les commentaires recueillis concernaient la clarté des explications et des consignes du guide. Dans l'ensemble, ces experts considéraient le guide comme un outil pédagogique intéressant. Les explications leur semblaient claires pour des élèves de l'ordre du collégial. Ils ont évalué les exemples présentés comme étant bien choisis et illustrant bien les consignes d'écriture. Ils ont proposé certaines corrections de forme et ont indiqué certaines précisions à apporter. Le chercheur en a tenu compte. Cependant, ils ne partageaient pas tous le bien-fondé de toutes les parties. Certains considéraient superflu le fait d'expliquer le processus d'écriture. D'autres reprochaient à la grille d'évaluation d'être trop lourde à utiliser dans une tâche ordinaire d'enseignement où le professeur peut rencontrer jusqu'à 160 élèves. Ces dernières remarques n'ont pas été retenues pour cette expérimentation, car la connaissance du processus d'écriture et la présence d'une grille d'évaluation détaillée constituent deux éléments importants du modèle pour accroître la métacognition du scripteur. Cependant, ces remarques seraient sans doute à considérer dans l'évaluation de l'applicabilité de ce modèle d'enseignement intégré dans un cadre ordinaire.

La deuxième étape de la validation de cet instrument fut la pré-expérimentation à l'automne 1989. L'utilisation de cet outil en classe et les commentaires et questions des élèves ont permis d'apporter des corrections par rapport à la forme du document et ont donné au chercheur des indications sur des parties du guide qui devaient être améliorées. Le chercheur a d'ailleurs revu particulièrement la troisième partie, l'évaluation. Il a précisé les critères d'évaluation afin que les élèves puissent mieux se corriger et évaluer par eux-mêmes la valeur de leurs textes. Il a aussi transformé les explications de la première partie concernant la typologie des textes afin de rendre le vocabulaire utilisé plus en harmonie avec ce que les élèves ont appris au secondaire et avec ce qu'ils risquent de rencontrer dans leurs études au collège. Enfin, cette deuxième validation a

entraîné l'ajout d'exemples et de contre-exemples qui se sont avérés nécessaires pour rendre plus claires certaines explications du guide.

L'utilisation du guide dans le cours de français à l'automne 1990 pour l'objectif de *l'efficacité du modèle* et en 1991 pour l'objectif du *transfert de l'habileté d'écrire* s'est faite sensiblement de la même façon. Le guide d'écriture était présenté aux élèves du GE lors de la remise de la correction du prétest. Les enseignants commençaient par expliquer et présenter la grille d'évaluation et les critères d'évaluation. Cette première intervention permettait d'expliquer la troisième partie du guide; elle était d'une durée approximative d'une heure lorsqu'on tient compte du temps nécessaire pour donner des exemples et faire comprendre la correction. À la fin de cette séance, les enseignants demandaient à leurs élèves de lire la première partie du guide pour la semaine suivante. Ils consacraient alors une heure à expliquer les structures du texte informatif, les caractéristiques du paragraphe et les règles de cohérence textuelle. Ces explications s'intégraient au contenu du cours et s'appuyaient sur des textes que les élèves devaient lire. La deuxième partie du guide était présentée et expliquée la semaine suivante. L'explication du guide ne prenait au total pas plus de trois heures. Cependant, lors de la remise des corrections du journal de bord ou des autres travaux du cours, les enseignants avaient toujours recours à la grille d'évaluation du guide et incitaient les élèves à retourner au guide pour revoir certaines informations.

L'utilisation du guide pour l'objectif de *la persistance des apprentissages* au printemps 1991 était différente pour la raison suivante: les élèves du GE1 connaissaient le guide, il avait déjà été expliqué. Les enseignants l'ont donc utilisé comme outil de consultation et ils incitaient les élèves à l'employer constamment pour planifier, écrire et réviser leurs textes. Les enseignants sont peu revenus sur les explications du guide; ils prenaient pour acquis que tout était compris et leur intervention s'est limité à recommander aux élèves d'y recourir lors de leur rédaction. Les élèves du GE* qui ne recevaient pas l'enseignement du modèle à ce deuxième trimestre n'étaient pas incités pas leurs professeurs à l'employer, cependant chacun pouvait personnellement décider de le faire.

Dans le cours de philosophie, lors de l'expérimentation de l'objectif du *transfert de l'habileté d'écrire*, le professeur de philosophie du GE2 incitait les élèves à recourir au guide pour l'exercice de réécriture que constituait leur activité du journal de bord.

b) Le journal de bord

Le journal de bord est un cahier d'écriture que doit se constituer chacun des élèves. Ils doivent y écrire différents textes dans le but d'exercer souvent cette habileté et aussi de développer leur capacité à se corriger. Il est aussi un moyen pour les amener à faire des recherches et ainsi augmenter leurs connaissances en relation avec le contenu des cours suivis. Le journal de bord permet, d'une part, l'intégration de la matière aux activités d'écriture et, d'autre part, rend actif le guide d'écriture, car l'élève doit l'utiliser pour rédiger et corriger ses textes.

Le type de journal de bord demandé n'est pas celui de l'expression personnelle de ses sentiments devant certaines situations comme il peut se produire dans certains cours. Nous avons privilégié principalement un type d'écriture, le texte informatif, celui que l'élève doit utiliser le plus souvent au collégial. Les exigences du journal de bord ont varié selon les cours dans lesquels il prenait place et il en constituait le coeur de l'évaluation formative.

Dans le cours de français *Communication et écritures* (Annexe 3), les élèves devaient lire et faire un compte rendu critique d'au moins sept textes faisant partie du recueil de textes utilisé par les professeurs. Ils devaient rédiger quatre textes avant la dixième semaine et terminer les sept textes pour la quinzième semaine. La forme suggérée de ce compte rendu critique était la suivante: l'élève devait rédiger deux paragraphes pour chaque texte lu. Les textes à lire étaient d'une longueur variant de une à cinq pages en moyenne. Règle générale, les élèves choisissaient les textes les plus courts. Le premier paragraphe devait contenir le résumé et le second la critique. On demandait aux élèves de porter une attention particulière à la construction des paragraphes et d'utiliser la bonne structure, c'est-à-dire la structure de

description ou d'énumération pour le compte rendu et les structures de comparaison, de cause/conséquence ou de problème/solution pour l'expression d'une idée personnelle. Pour savoir comment créer ces structures, on les dirigeait vers le guide d'écriture où elles étaient présentées et expliquées. Cette façon de procéder et ces exigences ont été les mêmes pour les élèves du GE les deux fois où ce cours a été donné. Cependant, lors de l'expérimentation du *transfert de l'habileté d'écrire*, les élèves du GT2 avaient aussi à faire ce journal en français, mais ils ne devaient pas en faire en philosophie contrairement aux élèves du GE2.

Dans le cours *Littérature et société québécoise* (Annexe 4), les exigences du journal de bord ont varié quelque peu afin de s'adapter au contenu de ce cours et de tenir compte des acquis du cours précédent. Les élèves devaient réaliser trois tâches différentes. Ils devaient d'abord rédiger un compte rendu critique d'un bref traité d'histoire du Québec. Ce compte rendu critique faisait partie de l'évaluation formative du cours. Par la suite, ils avaient à rédiger un court essai dans lequel ils précisaient et définissaient un problème d'actualité de la société québécoise. Ce problème devait en être un qui les intéressait, les touchait, par lequel ils se sentaient concernés. Enfin, ils devaient réaliser une création originale. À partir de l'essai qu'ils avaient fait, ils devaient proposer un scénario de création qui pouvait prendre la forme d'une courte nouvelle, de poèmes, de dialogues, d'un éditorial, etc. Une fois le scénario accepté, ils rédigeaient leurs textes. Dans ce cours, par le travail de création, le journal de bord s'est approché plus du type de journal d'expression de sentiments personnels devant une réalité. Les deux premières tâches étaient évaluées de façon formative, et lors de la remise du texte de création, le journal de bord en son entier était évalué sur 25 points. Cette adaptation du journal de bord démontre la versatilité de cet outil et la possibilité de l'intégrer à plusieurs cours ou activités.

Les exigences du journal de bord dans le cours de philosophie (Annexe 5) du GE lors de l'expérimentation du *transfert de l'habileté d'écrire* ont, elles aussi, dû s'adapter aux conditions particulières d'un cours différent et au fait que les élèves avaient cet outil dans deux cours. Le journal de bord devenait pour ce cours un lieu de réécriture. En effet, les élèves devaient

d'abord faire l'analyse de l'argumentation de leur texte du prétest et ils devaient, s'il y avait lieu, le corriger en s'attardant principalement à la réécriture de leur argumentation. La réécriture du texte se faisait parallèlement au contenu du cours et toujours à l'aide du guide.

La correction et l'évaluation des courts paragraphes avaient lieu en français à intervalles réguliers après le début des activités du journal de bord à la quatrième semaine. Elles se faisaient à l'aide du guide d'écriture et de sa fiche d'évaluation. Les professeurs des groupes expérimentaux prévoyaient régulièrement une période de temps pendant les cours pour échanger sur le contenu du journal de bord et pour évaluer les textes produits. Ce temps pouvait varier entre quinze et trente minutes par semaine. À cette occasion, les élèves pouvaient s'entraider et faire corriger leurs textes par leurs collègues ou par le professeur. Ils devaient avoir rencontré les exigences du journal de bord avant l'examen final du cours concerné qui était le post-test de l'expérimentation ou le retest selon le cas.

En somme, le journal de bord se voulait un outil d'apprentissage s'inspirant de l'esprit de l'évaluation formative: il constitue une occasion ou un prétexte pour amener l'élève à écrire régulièrement, à se relire et à se corriger pour ainsi connaître et améliorer la qualité de son expression écrite.

c) Les instruments et stratégies de l'évaluation formative

L'évaluation formative consiste en une évaluation dont l'objectif principal est d'informer l'élève sur l'état de ses connaissances et sur son degré de contrôle d'une habileté comme l'écriture. Elle lui indique précisément ce qui a été réussi, raté ou partiellement réussi. De plus, elle l'informe du type de corrections à apporter ou des modifications de stratégies à utiliser.

Dans ce projet de recherche, le guide d'écriture et sa fiche d'évaluation étaient les instruments qui servaient de support à cette évaluation. L'objet de l'évaluation formative était principalement le journal de bord. Cependant, tous les travaux évalués par les professeurs des groupes expérimentaux,

même les évaluations sommatives, l'étaient avec l'esprit de l'évaluation formative. D'ailleurs, la grille d'évaluation et les critères d'évaluation étaient toujours les mêmes et étaient connus des élèves. Ils pouvaient donc s'y référer pour aller chercher l'information nécessaire pour comprendre leurs évaluations. L'évaluation formative se réalisait de trois façons. D'abord, elle se faisait par l'enseignant lors des activités de correction du journal de bord. Il indiquait à l'aide de la fiche et par des interventions personnelles auprès des élèves ce qui était réussi ou moins bien réalisé. Deuxièmement, elle prenait la forme d'une auto-évaluation. En effet, les enseignants prévoient du temps et obligeaient les élèves à s'évaluer eux-mêmes avant la remise finale d'un texte. Ce moment d'évaluation permettait à l'élève de revoir les informations du guide et ainsi de prendre conscience par lui-même de la nécessité de revoir certains éléments de son texte. Enfin, l'évaluation par les pairs constituait la troisième modalité de réalisation de l'évaluation formative. À l'occasion de la correction des textes du journal de bord et parfois avant la remise finale d'un travail, les enseignants utilisaient une période de temps pour permettre la correction du texte par les pairs. Cette séance d'évaluation se passait ainsi: chaque élève devait utiliser la fiche d'évaluation et y préciser les éléments de leur correction pour les trois dimensions du texte: le sens, la structure et l'orthographe. Ainsi, les élèves pouvaient s'appropriier les critères d'évaluation et les intégrer à leur conscience de l'écriture. Les stratégies de réalisation de l'évaluation formative représentaient le caractère métacognitif du modèle d'enseignement intégré. L'évaluation par le professeur et l'auto-évaluation ont été utilisées régulièrement et plus souvent que l'évaluation par les pairs.

3.3.2 *Les instruments de cueillette de données*

Les instruments servant à la cueillette des données étaient au nombre de trois: une composition écrite, un questionnaire renseignant sur l'utilisation du guide d'écriture et un autre sur la perception par l'élève de ses habiletés en écriture. La composition écrite était utilisée au prétest, au post-test et au retest des différentes étapes de l'expérimentation pour vérifier la variable indépendante de cette recherche: la qualité de l'expression écrite.

Cette section décrit le type de composition demandé pour chacune des étapes de la recherche et précise les conditions de passation des questionnaires.

a) L'efficacité du modèle

La composition écrite demandée lors du prétest et du post-test de cette étape consistait en un texte d'une longueur approximative de deux pages ou comptant environ 350 mots. Le contexte de réalisation de ces tests était le suivant. Les élèves recevaient la semaine précédant la rédaction prévue en classe un texte à lire d'environ six pages (Annexe 6). Ces textes étaient accompagnés d'un questionnaire et d'une consigne de rédaction provisoire permettant à l'élève d'étudier, de comprendre le texte lu et de se préparer à la séance de rédaction qui avait lieu la semaine suivante et qui était d'une durée de deux heures. Lors de cette session de rédaction, la consigne définitive (voir Annexe 6), comparable à la consigne provisoire, était donnée aux élèves; elle devait rendre possible l'utilisation de ce qu'ils avaient pu préparer. Le même scénario était employé au prétest et au post-test. Les questions de compréhension de texte et la consigne provisoire de rédaction permettaient aux élèves de se préparer de façon comparable. Le fait de recevoir le même texte à lire et d'avoir les mêmes conditions de préparation nous autorisait à penser que le groupe expérimental et le groupe témoin avaient un niveau de connaissances sur le sujet de la rédaction qui était comparable. Aucun des deux groupes n'était avantagé ou désavantagé. Cependant, pour assurer cette condition, les professeurs des groupes expérimental et témoin ne devaient pas préparer ou étudier le texte avec leurs élèves.

Les sujets des textes s'intégraient au contenu normal du cours *Communication et écritures*. Le thème du texte du prétest traitait des rapports entre l'oral et l'écrit et il nous permettait de commencer le cours en faisant la distinction entre l'écriture et la parole comme moyen de communication. Les professeurs des groupes témoin ont aussi eu recours à ces textes. Le texte du post-test traitait des rapports entre l'écriture, la fiction et la réalité et il était employé comme texte synthèse du cours. D'ailleurs, le post-test constituait un travail sommatif du cours, il s'intégrait au cours. Sa

valeur était de 15% des points du trimestre. Les conditions d'utilisation étaient les mêmes pour cinq des sept groupes témoins. Dans les deux autres groupes classes, le résultat de la composition du post-test pouvait remplacer un résultat inférieur obtenu durant le trimestre. Nous avons conservé les données de ces deux groupes car nous considérons que la motivation à réussir cette composition était comparable.

Les textes à lire ont été validés par des professeurs de français et par des professionnels étrangers au projet. Ils ont été jugés difficiles mais de niveau collégial. Le texte du post-test a été jugé plus difficile que celui du prétest par une majorité des évaluateurs. Des tests de lisibilité ont alors été utilisés pour comparer les deux textes. Selon le test utilisé, le texte du post-test était parfois plus difficile (le test de Gunning et le test de facilité de Flesh) et moins difficile (le test d'intérêt humain de Flesh). En résumé, selon les tests utilisés et les avis des lecteurs, le texte du post-test est plus abstrait, possède des phrases plus longues, mais le vocabulaire est plus familier et le ton plus personnel que le texte du prétest. Nous avons conservé ce texte parce que, selon nous, il recréait au post-test des conditions semblables à celles du prétest. Nous pouvions présumer que les élèves avaient normalement progressé durant les trois mois du cours et que cette maturation les rendait à un niveau de compétence en lecture plus élevé qu'au début du trimestre. Cette réalité rendait donc comparables les textes du prétest et du post-test.

À l'automne 1991, dans le cours de français, les mêmes textes ont été utilisés pour vérifier la constance des résultats du modèle d'enseignement intégré. Cependant, la consigne définitive d'écriture de cette expérimentation avait été remplacée par la consigne provisoire de l'année précédente, ceci afin d'éviter que les élèves ayant déjà fait ce texte puissent révéler ce qu'aurait pu être la consigne définitive.

b) La persistance des apprentissages

Le retest utilisé pour vérifier l'effet de persistance sur les apprentissages présentait les mêmes caractéristiques que le prétest et le post-test. Là encore, le texte utilisé devait s'intégrer au cours et constituait la

synthèse du cours *Littérature et société québécoise*. La valeur de la composition était de 15 % des notes du trimestre; les conditions étaient les mêmes pour les groupes expérimentaux et témoins. Le thème de ce texte (Annexe 7) concernait les relations entre la littérature et la société où elle est produite. La validation de ce texte s'est faite de la manière suivante. Un jury de six personnes, trois experts en français et trois professionnels, ont analysé deux textes et ils en ont retenu un, celui qu'ils considéraient le plus convenable. Ils l'ont jugé difficile, mais comparable à celui du post-test. Les tests de lisibilité utilisés, les tests de Gunning et de Flesh, donnaient le post-test comme plus difficile que le retest. Considérant que ces tests ne retiennent que les indices de surface comme critère de lisibilité, nous avons considéré comme aussi importante l'analyse qualitative des experts et nous avons donc considéré ce texte comme étant comparable à celui du post-test.

c) Le transfert de l'habileté d'écrire

Pour vérifier l'hypothèse de transfert, les conditions du prétest et du post-test en français étaient les mêmes que pour comparer l'efficacité du modèle à l'automne 1990. Cependant, en philosophie, le scénario était un peu différent: les élèves n'avaient pas de texte préparatoire à lire avant la séance de rédaction. Toutefois, la semaine précédant la composition, les professeurs présentaient aux élèves un sujet d'actualité et faisaient un bref exposé pour donner à tous les élèves un degré comparable de connaissances. Ils étaient alors informés qu'ils devaient rédiger leur opinion sur ce thème lors du prochain cours. Ils pouvaient se préparer mais n'étaient pas obligés de le faire. Le sujet du texte était un sujet à controverse qui devait permettre aux élèves de faire montre de leurs capacités d'argumentation, la logique de l'argumentation étant le thème central de ce cours de philosophie. Le sujet du prétest était l'euthanasie et celui du post-test l'avortement (Annexe 8). La durée de la séance de rédaction était de une heure et on demandait aux élèves un texte comptant environ 275 mots ou une page et demi. Le même scénario était utilisé au au post-test.

Les conditions de passation des tests étaient différentes en philosophie de celles en français parce qu'un des objectifs importants du modèle

d'enseignement intégré est de chercher à s'intégrer à tout cours, de prendre la forme et de s'adapter aux exigences des contenus et des méthodologies des différents cours. Dans ce cas-ci, les professeurs de philosophie avaient placé comme contrainte le fait de ne pas utiliser un texte d'un auteur parce que ce qu'ils voulaient vérifier, c'était la pensée propre de l'élève et sa capacité d'argumenter et non celle, parfois plus ou moins bien rapportée, d'un auteur. Il nous a semblé juste de retenir ces objections et de travailler à trouver avec eux un scénario qui permettrait quand même de voir la qualité des textes des élèves. Le scénario du sujet à controverse, sujet expliqué succinctement afin de s'assurer d'un niveau de préparation semblable, fut donc retenu.

Outre les compositions écrites, un questionnaire renseignant sur l'utilisation du guide d'écriture (Annexe 2) et sur la perception par l'élève de ses habiletés en français (Annexe 9) fut administré à la treizième semaine de chacune des étapes de l'expérimentation. Le questionnaire d'utilisation du guide recueillait principalement des informations sur le nombre de fois que l'élève l'avait utilisé pour faire ses travaux. Ce renseignement permet de vérifier s'il existe une relation entre la fréquence d'utilisation du guide et la qualité de l'expression écrite de l'élève.

Le test de perception sur les habiletés en français écrit est un test que nous avons construit à partir d'un test existant, test créé par Yves Blouin (1985). Ce test mesurait la perception de soi des élèves en mathématiques et en physique. Nous avons adapté ce test à la discipline du français. L'adaptation que nous avons faite a été validée auprès de trente élèves. Les questions du test ont été jugées claires et précises par l'ensemble des élèves. Les données recueillies par ce test permettent de voir l'existence de relations entre l'estime de soi, l'attribution causale et la qualité de l'expression écrite. Nous avons retenu pour l'analyse des données les questions quinze et vingt, la question quinze révélant un jugement global sur la compétence à l'écrit et la question vingt en donne une explication (Annexe 9).

3.3.3 *L'instrument de mesure*

La grille d'évaluation d'un texte écrit, mise au point et expliquée dans le guide d'écriture, a servi d'instrument de mesure unique pour le pré-test, le post-test et le retest (Annexe 10). Cette grille tient compte des trois grandes dimensions d'un texte: le sens, la structure du sens et le respect des règles orthographiques, grammaticales et syntaxiques. Cette grille intègre les trois composantes de la compétence langagière tel que définie antérieurement: la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive.

Cette grille a été validée lors de la préexpérimentation à l'automne 1989 et auprès de collègues du département de français. Ils ont considéré correcte la division du texte en trois dimensions: le sens, la structure et l'orthographe. Le barème et les critères de correction ont été jugés clairs et bien expliqués. Ils ne partageaient pas tous la pondération utilisée et certains supposaient qu'elle soit trop lourde à utiliser. Ces dernières considérations n'ont pas été retenues pour l'expérimentation. Cependant, il s'est avéré avec l'usage que la grille était effectivement onéreuse en temps, mais nous l'avons conservé car il n'existe malheureusement pas encore d'outils permettant d'évaluer clairement les trois dimensions d'un texte. D'autre part, cette grille était cohérente avec les indications et les exigences présentées et expliquées dans le guide d'écriture.

D'autre part, au cours de l'expérimentation, nous avons vérifié la validité et la fidélité de cet instrument de mesure. Pour ce faire, la corrélation entre les résultats des correcteurs a été établie en prenant au hasard 10% des copies des sujets du groupe expérimental et témoin. Ces copies étaient recorrigées un mois après la première correction. La corrélation au prétest s'établit à $r=0,89$, à $r=0,94$ au post-test, et à $r=0,86$ entre les trois correcteurs pour l'étape du transfert (Pearson product-moment correlation). Ces résultats permettent, nous croyons, de dire que, après un entraînement des correcteurs, l'instrument mesure de façon constante ce qu'il doit mesurer.

Cette grille d'évaluation contient les critères habituellement reconnus pour l'évaluation de textes écrits. Elle a été faite en grande partie à partir de la grille de correction de l'examen ministériel de français écrit de secondaire V et de la grille de correction mise au point au cégep Bois-de-Boulogne (Racine et al, 1987). Elle mesure la qualité globale du texte et les dimensions particulières suivantes: le sens, la structure et l'orthographe. L'analyse des résultats tient donc compte de quatre notes: la note globale, la note partielle de la dimension sens, la note partielle de la dimension structure et la note partielle de la dimension orthographe. De plus, pour la dimension orthographe, la fiche recueille les informations suivantes: le nombre de mots, le nombre absolu de fautes et la fréquence des erreurs orthographiques.

Les critères de correction sont exposés sur la grille d'évaluation et expliqués dans le guide d'écriture. Nous nous limitons ici à les énumérer brièvement. (Pour plus d'explications, nous renvoyons le lecteur au guide d'écriture.)

La grille se divise en trois parties correspondant aux trois grandes dimensions d'un texte écrit: le sens, la structure et l'orthographe. Les deux grands critères qui servent à évaluer la qualité du texte sont la *clarté* et la *cohérence*.

La dimension *sens* se subdivise en deux parties: la *définition du sujet* et l'*explicitation du sujet*. La *définition du sujet* évalue la clarté de la présentation de toutes les composantes du sujet à traiter. La précision du vocabulaire utilisé, la pertinence des informations et la conformité au sujet proposé sont les grandes caractéristiques qui doivent composer la *définition du sujet*. Le scripteur respecte le critère de *clarté* lorsqu'il utilise un vocabulaire juste et précis tout en utilisant le niveau de langue approprié. Le critère de *cohérence* est respecté lorsque les liens sont bien établis entre chaque composante du sujet. L'emploi correct des pronoms et des autres connecteurs du texte permet de créer cette cohérence. De plus, le scripteur respecte la consigne d'écriture, réussit à créer une progression logique entre les phrases et ne commet pas de contradiction.

La sous-partie *explication du sujet* évalue la qualité des relations établies entre chaque élément qui compose le sujet. La qualité des relations concerne l'organisation des idées selon une des cinq structures du texte informatif: la structure de cause/conséquence, de problème/solution, de comparaison, de description ou d'énumération. L'élève respecte le critère de *clarté* lorsqu'il a recours à des faits, des exemples et des énoncés qui illustrent bien le sujet. Le critère de *cohérence* est rencontré lorsqu'il respecte les règles de cohérence textuelle: les règles de progression, de répétition, de non-contradiction et de relation.

Pour la dimension *sens*, il s'ajoute un autre critère à ceux de *clarté* et de *cohérence*, c'est le critère d'*originalité*. Celui-ci n'est retenu que pour cette dimension du texte. *Le Petit Robert* en donne la définition suivante: «ce qui ne paraît ne dériver de rien d'antérieur, ne ressemble à rien d'autre, est unique». L'*originalité* se marque en écriture par la richesse du vocabulaire, de la phrase, par la façon d'analyser un phénomène et d'apporter des solutions personnelles, uniques. Ce critère peut faire appel à la subjectivité du lecteur; il implique donc que le scripteur l'a bien ciblé et a tenu compte de tous les enjeux de la communication. Ce critère d'originalité, bien que discutable à cause de la très grande marge d'interprétation qu'il peut prendre, est conservé ici pour des raisons de validité écologique. En effet, dans la réalité, les enseignants et les élèves sont toujours en présence de ce critère et nous croyons qu'il est bon de tenter de l'objectiver le plus possible tout en restant conscient des limites de l'interprétation de ce critère, interprétation faisant appel à des valeurs parfois individuelles, collectives et culturelles. En conséquence, l'analyse des résultats doit tenir compte de cette nuance qui demande d'apporter une certaine limite à l'interprétation des résultats. D'ailleurs, à cet effet, des données plus objectives comme le nombre de mots, d'erreurs orthographiques, etc., sont aussi retenues et rendent possibles certaines explications relatives à la qualité des textes.

Le barème de notation pour l'évaluation du sens tient compte des deux types d'évaluation utilisés dans cette expérimentation: l'évaluation formative et sommative. Ce barème est aussi présenté et expliqué dans le guide

d'écriture. Il utilise trois grandes classifications: la maîtrise (M), la maîtrise partielle (Mp) et la non-maîtrise (NM). À ces cotes formatives correspondent des valeurs sommatives: M signifie entre 80 et 100, MP entre 60 et 80, NM entre 0 et 60.

La deuxième dimension du texte, la *structure*, concerne l'organisation du texte. Les critères utilisés pour l'évaluation de cette dimension sont la *présence* de la structure adéquate et la *cohérence* de l'organisation des parties du texte. Le critère de *présence* implique que chaque partie de la structure globale ou de la structure intermédiaire existe. Ceci signifie que les trois parties de l'introduction, les différentes parties du développement, la structure dominante et les structures secondaires, et les deux parties de la conclusion ont été bien marquées à l'aide des paragraphes ou des marqueurs de relation appropriés. Le critère de *cohérence* implique le respect des règles de cohérence textuelle: la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation. Pour ce faire, les bons marqueurs de relation et un vocabulaire permettant de bien marquer la structure du texte ont été employés justement. Il serait peut-être bon de rappeler ici que la cohérence d'un texte se donne à la fois par le sens et la structure du texte. Il est impossible d'isoler complètement ces deux dimensions d'un texte: un mot peut à la fois venir préciser une information et marquer l'organisation de la pensée.

Enfin, la troisième dimension du texte est le respect des règles d'utilisation de la langue ou en d'autres mots, l'*orthographe*. Il s'agit de respecter l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et l'organisation syntaxique. L'orthographe d'usage est l'écriture correcte d'un mot indépendamment de sa fonction dans la phrase. L'orthographe grammaticale doit tenir compte de la fonction du mot dans la phrase et l'organisation syntaxique est le respect de la disposition des groupes de mots dans la phrase. Chaque erreur orthographique est notée par un symbole présenté et expliqué sur la grille d'évaluation.

Le barème de notation de la dimension respect des règles d'écriture tient compte du nombre de mots écrits et du nombre d'erreurs. On divise le nombre total de mots par le nombre d'erreurs. Le nombre obtenu indique le

nombre de mots fréquence d'erreurs et ce nombre fréquence est associé à un pourcentage contenu dans un tableau présenté dans le guide d'écriture. L'annexe 11 le présente et explique comment il a été créé.

La correction des textes, ceux du GE et du GT, a été effectuée par les trois membres de l'équipe de recherche. Tout en sachant que cette option peut présenter un biais, le biais de l'expérimentateur, nous avons retenu cette façon de procéder pour trois raisons principales. La première s'explique par l'objectif du modèle qui est d'intégrer la connaissance des critères d'évaluation à la démarche du cours. Pour ce faire, les enseignants devaient informer eux-mêmes leurs élèves dès la correction du prétest et tout au cours du trimestre avec le même type de renseignements sur la qualité de leurs textes. Deuxièmement, la préparation et la formation de l'équipe ainsi que la vérification de l'existence d'un haut niveau de corrélation entre les correcteurs devaient garantir l'objectivité et la fidélité de la correction. Troisièmement, la présence de critères ne portant pas à interprétation comme le nombre de mots, de fautes et la durée viennent, pensons-nous, limiter ce biais possible. Par ailleurs, nous répétons que nous avons privilégié le critère de validité écologique afin de bien rendre compte du contexte de l'enseignement et de la nécessaire transmission d'informations concises, pertinentes et rapides entre l'élève et son enseignant. Nous rappelons enfin que la fiche d'évaluation a été validée auprès de collègues experts dans l'enseignement du français.

3.4 Déroulement de l'expérimentation

Cette dernière section décrit la durée et les activités effectuées pendant l'expérimentation par les sujets des groupes témoins et expérimentaux. Nous débutons par la première étape de la recherche, *l'efficacité du modèle*, puis nous enchaînons avec les particularités des deux autres étapes, car, pour une grande partie, le déroulement fut semblable.

a) L'efficacité du modèle

L'expérimentation de cette première étape de la recherche s'est déroulée au trimestre d'automne 1990 sur une durée de quinze semaines. Les sujets du GE étaient sous la responsabilité de l'expérimentateur et du chercheur et les sujets du GT sous la responsabilité de sept enseignants différents.

À la première semaine, tous les enseignants ont présenté et expliqué leurs plans de cours respectifs. À cette occasion, ils ont remis aux élèves le texte à lire pour préparer la séance de rédaction de la semaine suivante (Annexe 12). À la deuxième semaine, tous les élèves ont rédigé pendant le temps prescrit, c'est-à-dire deux heures, la composition qui tenait lieu du prétest. Lors de la troisième heure de cette semaine, les professeurs ont amorcé l'étude du contenu du cours *Communication et écritures*. À la quatrième semaine, les professeurs ont remis et expliqué la correction du prétest. Dans le GE, les professeurs ont utilisé le guide d'écriture et sa fiche d'évaluation pour l'expliquer. Cette explication a duré approximativement une heure; les professeurs y initiaient les élèves à l'utilisation de la troisième partie du guide, l'évaluation. Ensuite, ils ont expliqué les exigences du journal de bord et ont incité les élèves à commencer cette activité. Puis ils leur ont demandé de lire et d'étudier les deux premières parties du guide pour la semaine suivante. Dans le GT, les professeurs ont utilisé leur procédé respectif habituel pour la remise de la correction: ce n'était pas le modèle d'enseignement intégré. À la cinquième semaine, les professeurs du GE ont consacré deux heures à l'explication du contenu du guide et à un premier retour sur l'activité du journal de bord.

Dans les semaines qui ont suivi, parallèlement aux activités de contenu du cours, lequel était semblable pour le GT, les professeurs du GE ont incité leurs élèves à apporter et à faire corriger leur journal de bord en classe. Ils avaient prévu à chaque semaine un temps pour faire le tour des journaux de bord des élèves et pour indiquer les corrections nécessaires. De plus, les élèves participaient eux-mêmes à l'évaluation en ayant à corriger ou à réviser les travaux de leurs collègues. Ils étaient régulièrement invités

à utiliser le guide d'écriture et la fiche d'évaluation pour rédiger tous les textes qu'ils avaient à produire. Les élèves devaient avoir rédigé quatre des sept textes du journal à la dixième semaine de cours et la totalité à la quatorzième semaine. Pendant ce temps, dans le GT, les professeurs procédaient selon leur méthode habituelle. Il n'y avait pas dans ce groupe cette activité du journal de bord et de correction par les pairs.

À la quatorzième semaine, les élèves du GE remplissaient le questionnaire d'utilisation du guide d'écriture et tous les élèves répondaient au test de perception. Au même moment, tous les enseignants remettaient le texte à lire et la consigne provisoire pour le post-test. À la quinzième semaine, tous les élèves avaient deux heures en classe pour rédiger le texte final. Cette composition faisait partie de l'évaluation sommative des cours.

b) La persistance des apprentissages

L'expérimentation de cette deuxième étape de la recherche s'est effectuée au semestre d'hiver 1991. Elle était aussi d'une durée de quinze semaines. Les sujets du GE1, le groupe expérimental qui recevait l'enseignement du modèle pour la seconde fois, étaient sous la responsabilité de l'expérimentateur et du chercheur. Les sujets du GE*, le groupe qui avait reçu le modèle d'enseignement au premier trimestre et qui avait un enseignement ordinaire au second, étaient sous la responsabilité de deux professeurs. Enfin, les sujets du GT*, le groupe qui a reçu un enseignement ordinaire durant les deux trimestres, étaient sous la responsabilité de trois professeurs différents.

Tous ces élèves étaient inscrits au cours *Littérature et société québécoise*. Le contenu du cours et l'ensemble des modalités et des exigences étaient comparables pour tous les élèves. L'enseignement du GE1 variait de l'enseignement du GT* et du GE* par l'activité du journal de bord, par l'évaluation par les pairs et par l'utilisation régulière du guide d'écriture du modèle. Les modalités du journal de bord sont expliquées à la section *les instruments du modèle d'enseignement intégré*. Le lecteur peut s'y référer. Pendant ce trimestre, les professeurs du GE1 ne faisaient pas une nouvelle

explication du guide d'écriture; ils se contentaient de faire certains rappels et d'inciter les élèves à l'utiliser. De plus, les séances d'évaluation étaient moins nombreuses qu'au premier trimestre. À la quatorzième semaine, les élèves du GE1 et du GE* devaient remplir le questionnaire d'utilisation du guide d'écriture et tous les élèves devaient répondre au test de perception. Au même moment, tous les enseignants remettaient le texte à lire et la consigne provisoire pour le retest. À la quinzième semaine, tous les élèves avaient deux heures en classe pour rédiger le texte final. Cette composition faisait partie de l'évaluation sommative des cours.

c) Le transfert de l'habileté d'écrire

Cette troisième étape de la recherche s'est déroulée au trimestre d'automne 1991. Elle était aussi d'une durée de quinze semaines. Les sujets du GE2, le groupe expérimental en situation de transfert informé, recevait l'enseignement du modèle dans le cours de français et dans le cours de philosophie. Ils étaient sous la responsabilité des expérimentateurs de français et de philosophie. Les sujets du GT2, le groupe témoin en situation de transfert spontané, recevait l'enseignement du modèle en français, mais non en philosophie. Ils étaient sous la responsabilité du chercheur et d'un collaborateur en philosophie.

La réalisation de l'expérimentation dans le cours de français pour l'ensemble des élèves s'est faite de la même façon que pour l'étape *l'efficacité du modèle*. L'utilisation conjointe du modèle par les deux expérimentateurs en français et en philosophie distingue cette étape, car les professeurs voyaient à faire des ponts entre les disciplines, ce qui n'existait pas auparavant. Cette situation d'informations redoublées peut avoir des effets sur l'utilisation ou la réutilisation de certaines stratégies.

En philosophie, les élèves du GE2 recevaient l'enseignement du modèle tandis que les élèves du GT2 avaient un enseignement ordinaire. L'expérimentation en philosophie s'est déroulée de la façon suivante. À la première semaine, les plans d'études ont été présentés et expliqués. Puis les professeurs ont fait connaître le thème sur lequel les élèves avaient à rédiger

leur opinion la semaine suivante. À la deuxième semaine, tous les élèves ont rédigé pendant une heure un texte devant compter environ 275 mots sur le thème de l'euthanasie. Lors de la même semaine, les professeurs ont commencé l'étude du contenu respectif du cours. Les enseignants du GE2 et du GT2 avaient sensiblement le même plan de cours, ils avaient des cahiers d'exercices comparables et ils utilisaient le même manuel de base. L'utilisation des instruments du modèle d'enseignement intégré par le professeur du GE2 est ce qui distingue les deux groupes. À la huitième semaine, après avoir reçu certaines informations préalables sur la logique de l'argumentation, le professeur du GE2 a remis et expliqué la correction du prétest. Pour ce faire, il a renvoyé les élèves aux explications qu'ils ont reçues dans leurs cours de français et il a mis en branle à cette occasion l'exercice du journal de bord qui consistait à la réécriture du prétest. Dans le GT2 en philosophie, le professeur a remis aussi les textes à ses élèves mais ne les a pas informés de se référer aux explications reçues en français. Les élèves n'ont pas eu non plus dans ce groupe à faire de journal de bord. Dans les semaines qui ont suivi, les élèves du GE2 devaient apporter et faire corriger leur journal de bord en classe. Ils devaient avoir terminé la réécriture de leur texte à la treizième semaine. À la quatorzième semaine, les professeurs ont divulgué le sujet du post-test et ont informé leurs élèves qu'ils avaient à rédiger un texte semblable à celui du prétest la semaine suivante. À la quinzième semaine, tous les élèves avaient une heure en classe pour rédiger le texte final dont le thème était l'avortement. Ce texte faisait partie de l'évaluation sommative du cours; la valeur était de 10% des points du trimestre dans le GE et de 20% dans le GT.

En résumé, l'enseignement du modèle d'enseignement intégré de rédaction était adapté aux conditions d'enseignement et aux exigences du cours de philosophie. Les élèves du GE2 devaient utiliser le guide d'écriture, avaient à rédiger un journal de bord. Ils n'avaient pas à répéter les mêmes activités qu'en français mais ils étaient informés et incités à utiliser le guide d'écriture pour leurs activités d'écriture. Le guide d'écriture n'a été expliqué qu'en français. Les élèves du GE2 étaient en situation de transfert informé. Les élèves du GT2, eux, ne recevaient pas le modèle d'enseignement intégré de rédaction dans le cours de philosophie: ils n'avaient pas à utiliser le guide

d'écriture, n'étaient pas informés de la pertinence de s'en servir, n'avaient pas à faire la réécriture du prétest dans le journal de bord. Ils étaient en situation de transfert spontané lorsqu'il s'agissait de réutiliser leur habileté d'écrire.

Chapitre 4

ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente et explique les résultats de l'expérimentation. Nous avons choisi un type d'analyse qui privilégie une approche exploratoire des données (Bertrand, 1986). L'analyse s'effectue en deux étapes: nous débutons par une analyse exploratoire des données, puis nous enchaînons avec une analyse confirmatoire. Nous avons opté pour cette méthode, car elle permet d'illustrer ce qui s'est passé et de tenir compte du protocole quasi-expérimental mis en place. Ce type de protocole ne nous permet pas d'assumer la représentativité de la population et l'équivalence des groupes et limite par ce fait l'utilisation et la portée de certains tests statistiques. Compte tenu de cela, nous donnons autant d'importance à l'analyse exploratoire des données, car comme certains auteurs l'indiquent (Porter, Raudenbush, 1987), dans le cas d'échantillons non aléatoires, cette méthode donne des indications aussi sûres que la méthode inférentielle. Nous allons tout de même utiliser des tests statistiques à l'étape confirmatoire, mais nous informons le lecteur que nous les utilisons comme des indicateurs au même titre que certaines données descriptives.

L'analyse exploratoire se fait principalement par la présentation visuelle des données au moyen du diagramme en boîte. Comme Bertrand (1986) l'affirme, ce graphique permet de bien voir la dispersion des données, de comparer facilement plusieurs paquets de données et de détecter des valeurs aberrantes. Il est complété par un tableau présentant un sommaire numérique des résultats. La moyenne, l'écart-type, la médiane et l'étendue interquartile composent ce tableau. En analyse confirmatoire, le test t pour échantillons appariés permet de comparer les résultats à l'intérieur de chacun des groupes entre le prétest et le post-test tandis que l'analyse de la covariance (ANCOVA) est la méthode employée pour comparer les groupes entre eux au post-test. Le seuil de signification retenu est $\alpha=0,05$. Selon Reichardt (1979) et Porter et Raudenbush (1987), cette méthode, bien qu'elle présente des limites, est sans doute celle qui permet de voir assez fidèlement les différences entre groupes dans le cas d'un protocole quasi-expérimental.

Ce chapitre est divisé en trois parties, chacune correspondant à une étape de l'expérimentation: *l'efficacité du modèle, la persistance des*

apprentissages et le transfert de l'habileté d'écrire. Dans chaque partie, nous débutons par un rappel des hypothèses et nous présentons les résultats obtenus. Pour ce faire, nous commençons par une description du GE au prétest et au post-test, puis nous enchaînons avec celle du GT. Cette description permet de voir le comportement respectif des groupes pour la durée de l'expérimentation. Au cours de cette analyse, nous détectons les valeurs aberrantes et prenons les décisions qui s'imposent après l'étude de chaque cas. Par la suite, nous comparons visuellement les groupes et nous utilisons l'analyse de la covariance afin de déceler s'il existe une différence entre les groupes.

Pour chacune des parties de l'expérimentation, les résultats se présentent de la façon suivante. Nous commençons par décrire la note globale de la variable dépendante à savoir la qualité d'un texte écrit. Cette note est formée de trois composantes qui distinguent la dimension sens, la dimension structure et la dimension orthographe ou respect des règles. Ces résultats partiels nous permettent de préciser les effets particuliers du modèle d'enseignement sur les composantes de la compétence langagière. De plus, pour la dimension orthographe, les résultats se subdivisent aussi en sous-parties qui sont le nombre de mots, le nombre d'erreurs et la fréquence d'erreurs. Par ailleurs, lorsqu'il a été possible de le recueillir, des résultats de la variable temps sont aussi présentés. Enfin, nous donnons deux résultats à des questionnaires plus qualitatifs, lesquels résultats sont corrélés aux résultats globaux; ce sont le nombre de fois que les élèves du GE ont utilisé le guide d'écriture et les réponses aux items quinze et vingt du questionnaire de perception (Annexe 9).

4.1 L'efficacité du modèle

Ce premier objectif du plan de recherche englobait deux hypothèses. La première, l'hypothèse générale de l'expérimentation a été vérifiée à l'automne 1990 en comparant le groupe expérimental qui recevait l'enseignement du modèle, à un groupe témoin recevant un enseignement ordinaire. Pour vérifier la seconde hypothèse de cet objectif, nous comparons les résultats regroupés des sujets en français des groupes de l'automne 1991

aux résultats du groupe témoin de l'année précédente. Avant de commencer la description des résultats, nous rappelons que la variable dépendante est la qualité de l'expression écrite, qualité mesurée par l'instrument de mesure, et que la variable indépendante est le modèle d'enseignement intégré.

4.1.1 Compte rendu des résultats

a) Hypothèse 1

Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte, développant la métacognition en faisant connaître les structures de texte, le processus d'écriture et les critères d'évaluation, va augmenter la qualité de l'expression écrite des élèves.

Les diagrammes en boîte ci-après illustrent l'évolution des résultats entre le prétest et le post-test pour chacun des groupes et permettent de les comparer. Le diagramme en boîte fait voir la dispersion des résultats et leur regroupement autour de la médiane. Il doit se lire de la façon suivante. L'axe vertical à gauche présente l'échelle des résultats. Le rectangle représente l'étendue interquartile; le sommet indique Q3 ou le percentile 75 et la base constitue le percentile 25 ou Q1. Le trait horizontal à l'intérieur du rectangle désigne la médiane. Les *traitillés* ou *moustaches* au sommet et à la base du rectangle représentent les données qui ne sont pas dans la boîte qui, elle, contient 50% des résultats regroupés au centre de la distribution. Le traitillé à la base indique donc 25% des données inférieures et celui au sommet 25% des données supérieures. Cependant, il peut arriver qu'un point ou une étoile apparaissent au-dessus de la moustache du haut ou sous celle du bas; elles indiquent des valeurs aberrantes¹, c'est-à-dire des valeurs éloignées de façon marquée de la distribution. Il est alors conseillé de regarder de plus près ces valeurs et de décider si elles doivent être conservées.

Comme exemple, observons de plus près le diagramme en boîte du GE au prétest. La moustache supérieure se situe à 96%, ce qui est la plus grande

¹ Une valeur aberrante est une valeur située à plus d'un saut de Q1 ou Q3, un saut étant une fois et demie la longueur de l'étendue interquartile. Dans le cas du diagramme en boîte du GE au prétest, un saut aurait la valeur suivante: l'étendue interquartile, 21, plus la demie, 10,5, donc 31, 5. Ceci signifie qu'une donnée hypothétique comme 11 qui se situe à plus de 31 de Q1 à savoir 49,6 serait une donnée aberrante.

valeur. 25% des données supérieures se situent entre 96% et 70% qui constitue le percentile 75 et le sommet du rectangle. La médiane se situe à 59,6% et le percentile 25 à 49,6%; ceci signifie que 50% des données se situent entre 70% et 50%. La moustache du bas indique le reste des données qui varient entre 50 et 27, la note inférieure. Pour mieux interpréter le graphique, le lecteur peut avoir recours au tableau qui accompagne la figure et qui présente un sommaire des résultats. D'ailleurs il peut être intéressant d'observer les valeurs de la moyenne et de la médiane: plus elles sont rapprochées, plus cela indique une distribution ou une courbe normale.

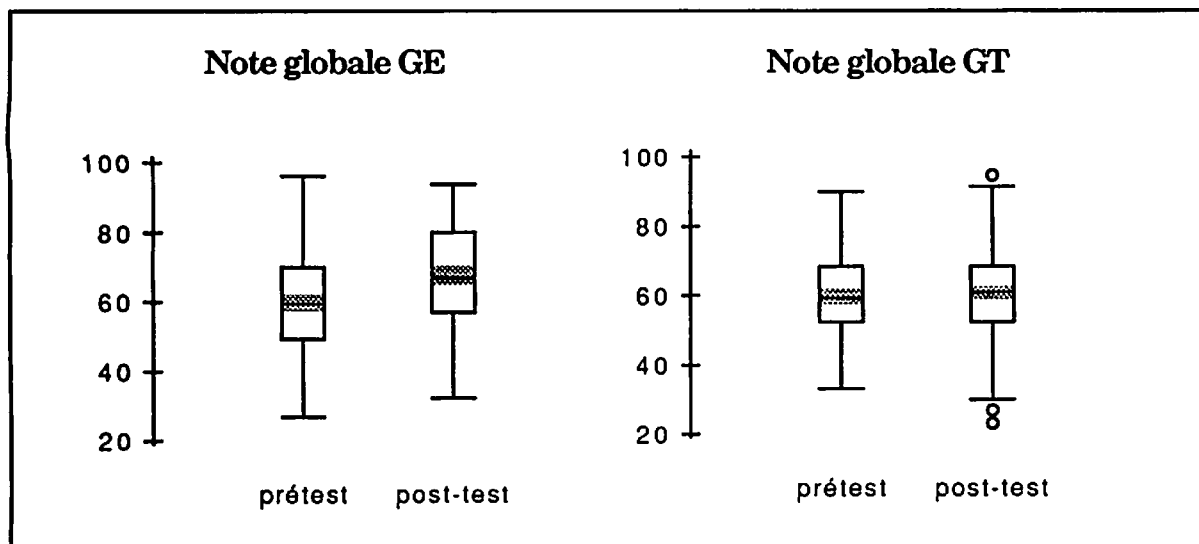


Figure 2: Diagrammes en boîte des résultats du GE et du GT pour la note globale.

Par ailleurs, chaque diagramme en boîte présente une zone ombrée autour de la médiane; cette zone indique l'étendue possible de l'intervalle de confiance autour de la médiane. Cette étendue n'est pas un intervalle de confiance véritable pour chaque paquet de données, mais la zone ombrée sert à comparer plusieurs paquets de données et, si cette zone ne se touche pas, il est possible d'affirmer l'existence d'une différence significative de la médiane entre les paquets de données (Velleman, Velleman, 1988). Nous pouvons d'ailleurs constater cela entre les résultats du GE au prétest et au post-test.

Analysons maintenant les résultats du GE et du GT pour la note globale. Les diagrammes en boîte font voir d'abord que les résultats du GE ont augmenté de façon significative au post-test. De plus, on remarque qu'ils ont tendance à se regrouper vers le haut. Au post-test, la moustache inférieure est plus étendue tandis que la moustache supérieure l'est moins. Le tableau 4 indique aussi que l'étendue interquartile est plus grande de 2 points au post-test tandis que la moyenne a augmenté de 8,1 points. Cette différence de moyenne du GE est d'ailleurs significative au post-test ($t= 8,2$; $p \leq 0,0001$).

Les diagrammes en boîte du GT démontrent cependant que ce groupe n'a pour ainsi dire pas bougé entre le prétest et le post-test. De plus, on remarque que les résultats ont une plus grande dispersion, ce qui est à l'opposé du GE. Il apparaît en effet au post-test des valeurs aberrantes autant au sommet qu'à la base. Ces valeurs sont conservées parce que ce sont des sujets qui se situaient dès le prétest près de la limite supérieure ou inférieure de la distribution: l'absence de traitement aurait eu pour effet de les propulser à l'extérieur de la distribution normale. D'autre part, l'étendue interquartile ne bouge pas entre le prétest et le post-test, ce qui indique que la majorité de données reste stable, ce ne sont que les extrémités qui varient.

Tableau 4
Sommaire de la note globale

		Note globale GE			
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	156	60,2	59,6	14,8	20,9
post-test	159	68,3	67,0	14,4	23,0
		Note globale GT			
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	157	60,6	59,6	11,7	16,3
post-test	169	60,1	60,6	12,5	16,5

(EI= étendue interquartile)

Lorsqu'on compare les deux groupes, on remarque que le traitement, c'est-à-dire le modèle d'enseignement intégré, aurait eu un effet de

regroupement à l'opposé de l'enseignement régulier où il y a dispersion. De plus, le tableau 4 montre que les valeurs du GT sont quasi stables pendant que le GE progresse au post-test. Nous observons de plus que les groupes sont comparables au prétest tandis que le GE présente une différence de 8,2 points pour la moyenne au post-test. L'analyse de la covariance révèle d'ailleurs l'existence d'une différence significative entre les deux groupes au post-test ($F=45,8$; $p \leq 0,05$). Le plus petit nombre de sujets au prétest qu'au post-test s'explique par le fait que certains sujets étaient absents lors de la séance du prétest au début du trimestre. Cependant, pour l'analyse des résultats, nous avons retenu les élèves qui ont fait le post-test et qui ont participé à l'ensemble de l'expérimentation.

La dimension sens

L'analyse des trois composantes de la note globale va nous permettre maintenant de mieux voir ce qui a provoqué cette différence entre les groupes. La figure 3 et le tableau 5 révèlent que le GE a eu un comportement semblable pour la dimension sens et pour la note globale: il progresse. Au contraire, le GT fait voir une diminution entre le prétest et le post-test pour cette dimension.

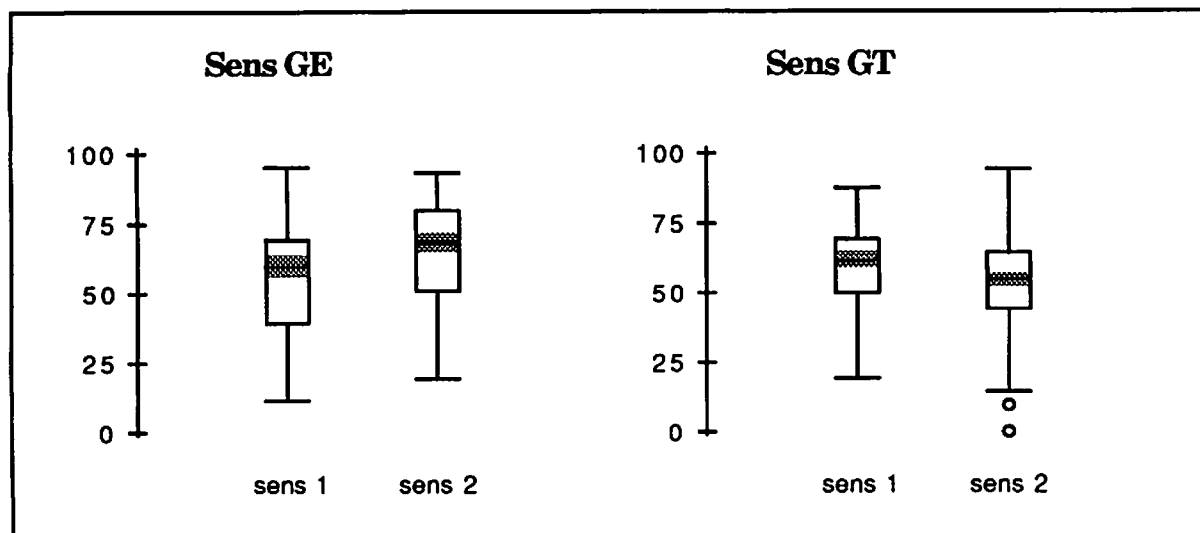


Figure 3: Diagrammes en boîte des résultats du GE et du GT pour la dimension sens au prétest (1) et au post-test (2).

On remarque d'abord en observant la zone ombrée autour de la médiane l'existence d'une différence significative entre le prétest et le post-test, autant pour le GE que pour le GT. De plus, pour les deux groupes, il se produit le même phénomène que celui observé pour la note globale: le GE se concentre au post-test tandis qu'il y a dispersion pour le GT. L'étendue interquartile est plus grande chez le GE mais les moustaches inférieures et supérieures sont plus courtes. Il y a concentration vers le haut de la distribution. On remarque chez le GT la présence de deux valeurs aberrantes, ce sont les mêmes sujets qui avaient été relevés dans le diagramme de la note globale.

Le tableau qui suit indique aussi que la valeur de la moyenne a augmenté de façon comparable à la note globale: il y a une différence de 8,4 points entre les tests pour le GE; cette différence est d'ailleurs significative ($t=5,7$; $p \leq 0,05$). Au contraire, le GT présente une différence négative au post-test de -3,9 points, laquelle différence est aussi significative ($t=2,5$; $p \leq 0,05$). On observe donc pour la dimension sens un comportement inverse: un groupe progresse pendant que l'autre perd du terrain. Enfin, l'analyse de la covariance pour cette dimension révèle aussi une différence significative entre les groupes ($F=38,2$; $p \leq 0,05$) indiquant l'effet du traitement sur la dimension sens.

Tableau 5
Sommaire de la dimension sens

	Sens GE				
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	156	56,7	60,0	18,5	30,0
post-test	159	65,1	68,0	17,7	29,0
	Sens GT				
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	157	58,8	62,0	14,1	22,5
post-test	169	54,9	55	16,4	20,0

La dimension structure

Les diagrammes en boîte de la figure 4 pour le GE laissent voir le même phénomène qu'observé précédemment: les résultats du GE au post-test se regroupent vers le haut de la distribution et augmentent de façon

significative. Les zones ombrées ne se touchent pas et le résultat au test t est aussi significatif ($t=6,77$; $p\leq 0,05$). Le tableau 6 nous indique aussi que la valeur de la moyenne présente une différence de neuf points, ce qui est plus important que celle observée pour le sens. Il est à remarquer aussi que l'écart type et l'étendue interquartile diminuent de façon sensible au post-test. Ceci indique donc que pour cette dimension les données sont moins dispersées que pour le sens et la note globale.

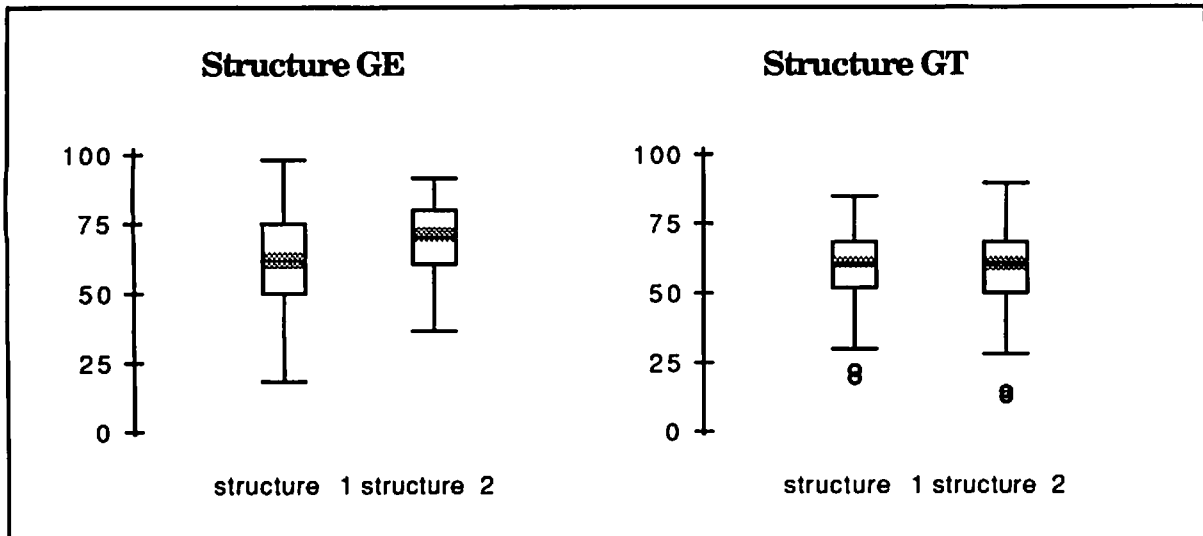


Figure 4: Diagrammes en boîte des résultats du GE et du GT pour la dimension structure au prétest (1) et au post-test (2).

Les diagrammes en boîte pour le GT laissent voir un comportement identique à ce qui s'était passé dans ce groupe pour le sens et la note globale: au post-test les résultats se dispersent et varient peu. On remarque encore la présence de valeurs aberrantes, mais cette fois-ci, elles apparaissent aussi au prétest. Ce sont les mêmes sujets que nous retrouvons au post-test et ils apparaissaient déjà dans les autres diagrammes. La moyenne du GT a diminué de 1,6 point, mais cette baisse n'est pas significative ($t=1,14$; $p>0,05$). On constate enfin que l'écart entre le GE et le GT pour la moyenne au post-test est de 11,6 points, ce qui est important. Cet écart était de 10,2 points pour le sens et de 8,2 pour la note globale. Enfin, l'analyse de la covariance indique aussi une différence significative pour cette dimension du texte ($F=60,8$; $p\leq 0,05$).

Tableau 6
Sommaire de la dimension structure

	N	Structure GE			Écart type	EI
		Moyenne	Médiane			
prétest	156	61,2	62,0	17,8	25,0	
post-test	159	70,2	71,0	13,2	19,2	
	N	Structure GT			Écart type	EI
		Moyenne	Médiane			
prétest	157	60,2	61,0	12,2	17,0	
post-test	169	58,6	60,0	13,9	19,0	

La dimension orthographe

Nous rappelons d'abord que la note de la dimension orthographe tient compte du nombre de mots et du nombre de fautes. On divise le nombre total de mots par le nombre de fautes; le nombre obtenu indique la fréquence d'erreurs et cette fréquence renvoie à un tableau de pourcentage (Annexe 11). Nous présentons un tableau de la moyenne de mots, d'erreurs, de fréquence et de durée après la description des groupes à la dimension orthographe. Ce tableau nous permettra de mieux comprendre ce qui s'est passé pour cette dimension du texte.

Les diagrammes en boîte des deux groupes présentent une allure semblable pour la dimension orthographe: ils sont en hausse. Nous observons une différence significative de médiane pour les deux groupes. Les valeurs inférieures du GE sont à la hausse au post-test tandis qu'elles sont stables pour le GT. Cependant, comparativement aux autres dimensions, les diagrammes en boîte du GT font voir cette fois une différence significative entre le prétest et le post-test. Cette augmentation contraste avec la baisse pour la dimension sens et avec la stabilité pour la dimension structure et la note globale. On peut d'ailleurs affirmer que ce sont ces résultats plus élevés qui compensent pour la diminution de la dimension sens et qui donnent au groupe une note globale stable. Le GE fait voir, lui, une augmentation encore une fois significative entre le prétest et le post-test.

Enfin, on remarque que le GT ne présente pas de valeurs aberrantes pour cette dimension.

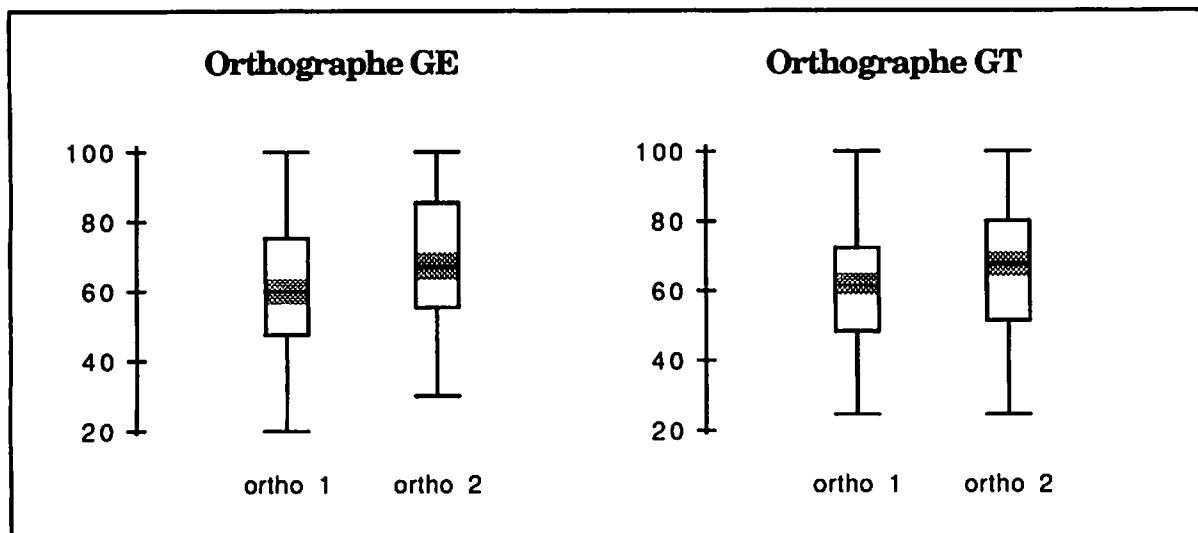


Figure 5: Diagrammes en boîte des résultats du groupe expérimental et témoin pour la dimension orthographe au prétest (1) et au post-test (2).

Le tableau 7 fait voir que le GE présente un gain de 6,7 points entre le prétest et le post-test pour la moyenne tandis que le gain du GT est de 3,7 points.

Tableau 7
Sommaire de la dimension orthographe

		Orthographe GE				
		N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest		156	63,1	60,0	18,5	28,5
post-test		159	69,8	66,0	19,2	31,0
		Orthographe GT				
		N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest		157	62,9	62,0	17,4	24,5
post-test		169	66,6	66,0	18,4	28,5

Toutefois, pour les deux groupes, leur différence respective entre le prétest et le post-test est significative (GE: $t=5,5$; $p \leq 0,05$; GT, $t=3,27$; $p \leq 0,05$). Par ailleurs, la différence entre les deux groupes au post-test est de 3,2 points en faveur du GE, mais cette différence n'est pas significative ($F=3,6$; $p > 0,05$). La

dimension orthographe est donc la seule des trois dimensions qui ne présente pas de différence significative entre les deux groupes et elle est la seule où le groupe témoin présente une hausse entre le prétest et le post-test.

Par ailleurs, le tableau détaillé de la dimension orthographe révèle que la moyenne du nombre de mots est plus grande au prétest et au post-test pour les élèves du GE; cependant, l'écart se réduit au post-test: il passe de 40 à 27 mots. De plus, nous observons que les deux groupes écrivent moins de mots et commettent aussi moins de fautes au post-test. L'écart est de 5 fautes pour le GE et de 2 pour le GT. Nous remarquons aussi que la fréquence d'erreurs augmente. Enfin, il est à noter que le GE, contrairement au GT, prend plus de temps au post-test et au prétest. On pourrait penser que les élèves prennent plus de temps pour la révision; cet effet de la révision, même s'il n'est pas sensible pour l'orthographe, semble l'être pour les autres dimensions du texte où il existe une différence significative entre les groupes.

Tableau 8
Sommaire détaillé de la dimension orthographe

Détails de la dimension orthographe du GE					
	N	n mots	n fautes	fréquence	durée
prétest	156	364	14	38,6	87 min.
post-test	159	324	9	46,5	92 min.
Détails de la dimension orthographe du GT					
	N	n mots	n fautes	fréquence	durée
prétest	157	323	12	38,5	84 min.
post-test	169	296	10	43,3	76 min.

Utilisation du guide

Les élèves du GE devaient répondre à la fin du trimestre à un questionnaire d'évaluation du guide d'écriture (Annexe 2). Les diagrammes en barre suivant indiquent le nombre de fois qu'ils ont utilisé le guide dans leurs cours de français (utilisation 1) et dans d'autres cours (utilisation 2). Nous observons d'abord que les élèves l'ont utilisé principalement dans le cours de français. Dans les autres cours, la très grande majorité (barre 1) ne l'a jamais utilisé. En français, la majorité (barre 3) l'a utilisé entre 4 et 7

fois. Un nombre important d'élèves (barre 2) l'a utilisé entre 1 et 3 fois. On remarque aussi deux données excentriques; un élève qui ne l'a jamais utilisé et un qui l'a utilisé plus de 11 fois. Enfin, on observe qu'un petit nombre d'élèves l'a utilisé plus de 8 fois et que 44 élèves l'ont utilisé à l'extérieur du cours de français, ce qui est relativement peu et cela indiquerait que les élèves n'ont pas recours spontanément à ce guide.

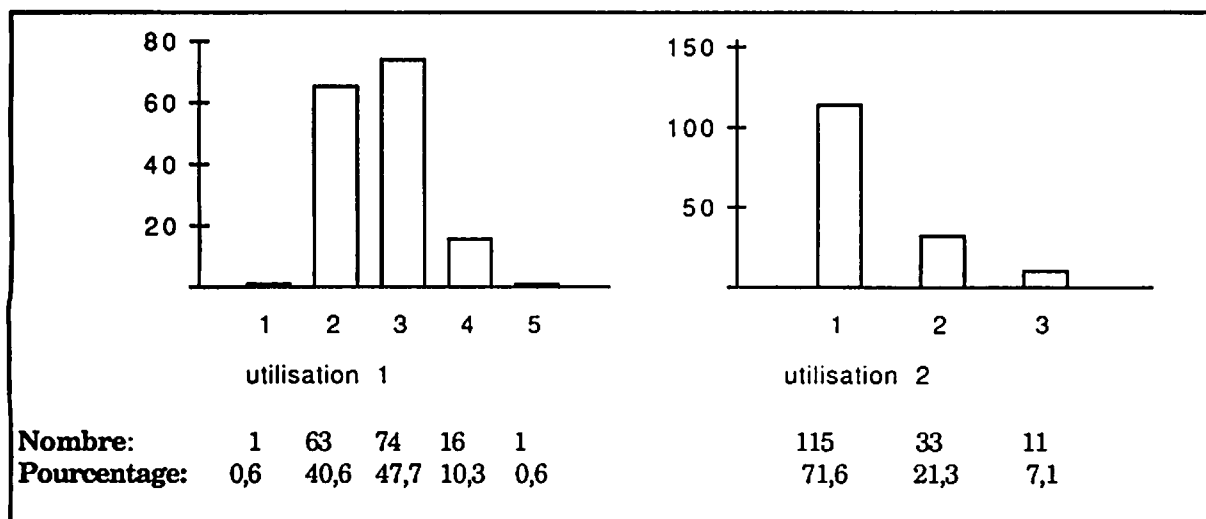


Figure 6: Diagrammes en barre de l'utilisation du guide d'écriture par les élèves du GE dans le cours de français et dans d'autres cours.

Par ailleurs, les diagrammes en boîte qui suivent indiquent qu'il existe peu de relation entre les résultats au post-test et l'utilisation du guide. Le coefficient de corrélation est d'ailleurs négatif ($r=-0,09$). Le sujet qui dit n'avoir jamais utilisé le guide a obtenu 68% tandis que celui qui dit l'avoir utilisé très souvent n'a eu que 60%. Cependant, si on exclut ces cas extrêmes, on se rend compte en observant les moyennes que les élèves qui ont eu recours au guide entre 4 et 7 fois ont obtenu une moyenne supérieure aux autres. Toutefois, le diagramme en boîte de ce groupe d'élèves démontre une dispersion des résultats vers le bas de la distribution.

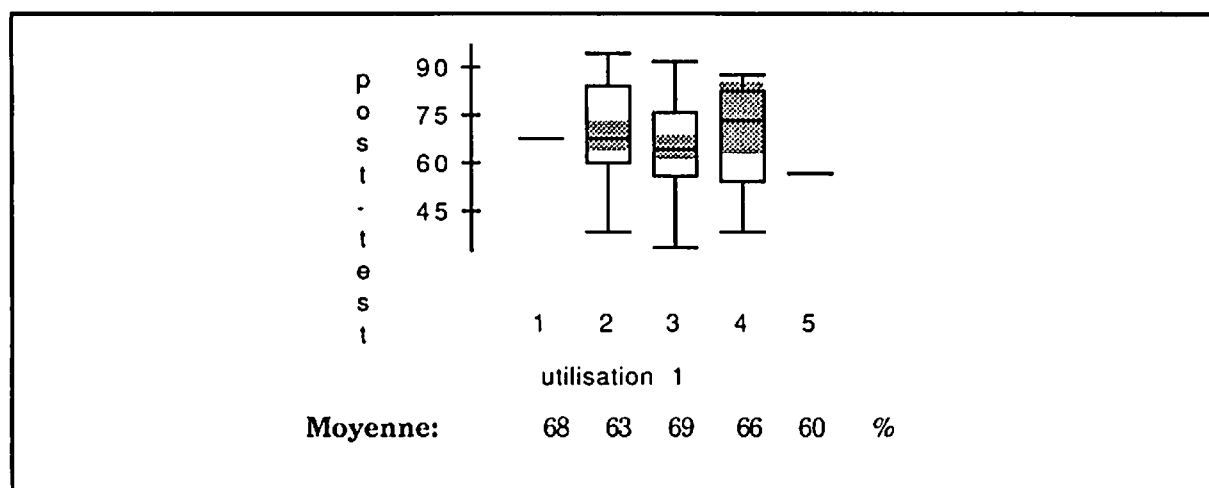


Figure 7: Diagrammes en boîte des résultats du GE au post-test en fonction de l'utilisation du guide.

Questionnaire sur les habiletés

L'ensemble des élèves devaient aussi répondre à un questionnaire qui permettait de recueillir des informations sur leurs perceptions relatives à leurs habiletés en français (Annexe 9). Nous avons retenu de ce questionnaire deux items. Le premier item, la question 15 (q15), permet de voir le jugement global que porte l'élève sur ses qualités de rédacteur. Le second, la question 20 (q20), peut révéler le sentiment de contrôle de l'élève par rapport à l'écriture; il attribue sa réussite à son contrôle personnel, non à quelque chose d'extérieur à lui.

Les diagrammes en barre suivants illustrent la perception des élèves par rapport à leur qualité de scripteur. Chaque barre représente une des valeurs de l'échelle de Likert à quatre catégories que nous avons utilisée. La barre 1 représente des élèves qui se considèrent plutôt comme de mauvais scripteurs, la barre 2 comme des scripteurs médiocres, la barre 3 comme d'assez bons scripteurs et la barre 4 comme de bons scripteurs. Le pourcentage pour chacune des réponses indique que les deux groupes se répartissent sensiblement de la même façon: la majorité des élèves se considèrent plutôt comme d'assez bons scripteurs.

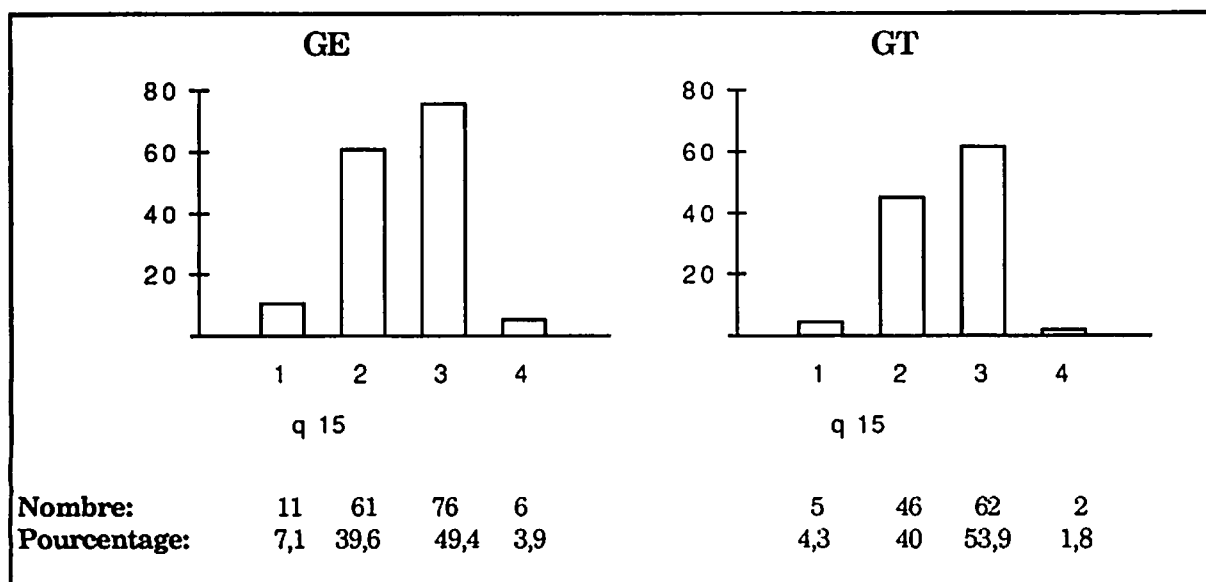


Figure 8: Diagrammes en barre des réponses des élèves du GE et du GT à la question 15.

D'autre part, les diagrammes en boîte qui suivent sont particulièrement intéressants à observer, car ils indiquent que plus un élève se juge comme un bon scripteur, plus ses résultats sont bons au post-test. Cela est particulièrement frappant pour les élèves du GE. On observe d'abord que la zone ombrée de la médiane est peu significative dans les paquets de données où il y a peu de sujets. On remarque cependant dans le GE une différence significative entre ceux qui se croient plutôt ou mauvais scripteurs et ceux qui se considèrent plutôt bons. On n'observe pas à la fin du trimestre cette distinction dans le GT où d'ailleurs il n'existe pas une tendance constante à la hausse entre la croyance en ses capacités et les résultats au post-test. Dans ce groupe, les élèves qui ont répondu 1 et 4 à cette question semblent plutôt avoir mal évalué leurs performances à l'écrit. Il faut dire cependant que le nombre de ces élèves est peu important et qu'il ne faut donc pas faire de trop grande généralisation dans ce cas. En résumé, les résultats à cette question semblent donc montrer une relation assez étroite entre le jugement que l'on porte sur soi et ses résultats à un test écrit.

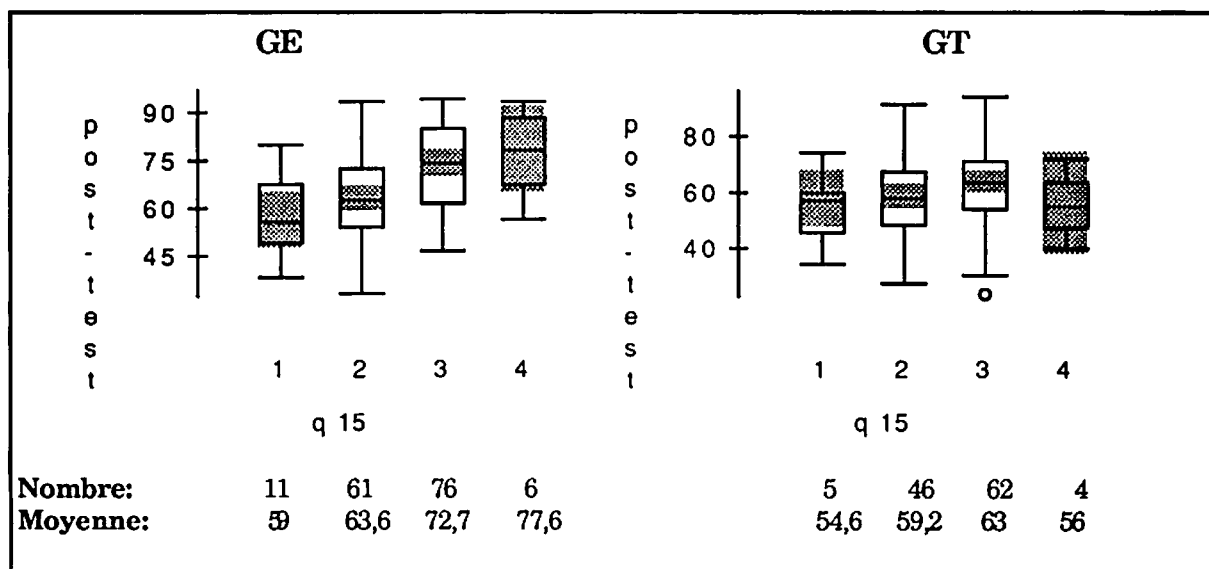


Figure 9: Diagrammes en boîte des résultats des élèves du GE et du GT au post-test en fonction de leurs réponses à la question 15.

La figure 10 fait voir la distribution des élèves du GE et du GT selon qu'ils affirment avoir le contrôle ou non sur leur réussite en écriture.

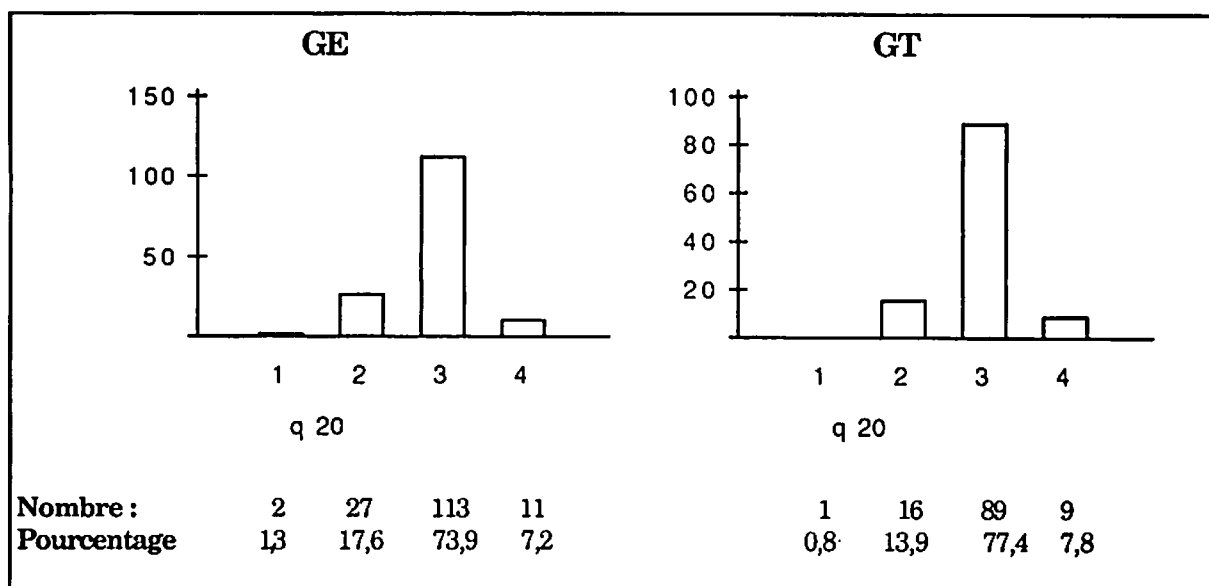


Figure 10: Diagrammes en barre des réponses des élèves du GE et du GT à la question 20.

La barre 1 représente des élèves qui ne sentent pas avoir un pouvoir sur leur réussite, la barre 2 des élèves qui se sentent peu de pouvoir, la barre 3 des élèves qui sentent avoir plutôt du pouvoir et enfin la barre 4 des élèves qui affirment contrôler ce qu'il faut pour réussir à l'écrit. On observe, à l'aide du pourcentage, que la distribution des réponses est sensiblement la même pour le GE et le GT: la grande majorité des élèves pensent avoir du contrôle pour réussir en français.

D'autre part, on remarque sensiblement le même comportement que pour la question 15 lorsqu'on observe à la figure 11 les diagrammes en boîte des résultats des élèves au post-test en fonction de leurs réponses à la question 20. Les élèves qui pensent avoir plus de contrôle réussissent effectivement mieux. On remarque une constante progression de la médiane pour le GE en relation étroite avec la perception qu'a l'élève de lui-même. La même chose se réalise dans le GT pour les élèves qui pensent avoir plutôt le contrôle.

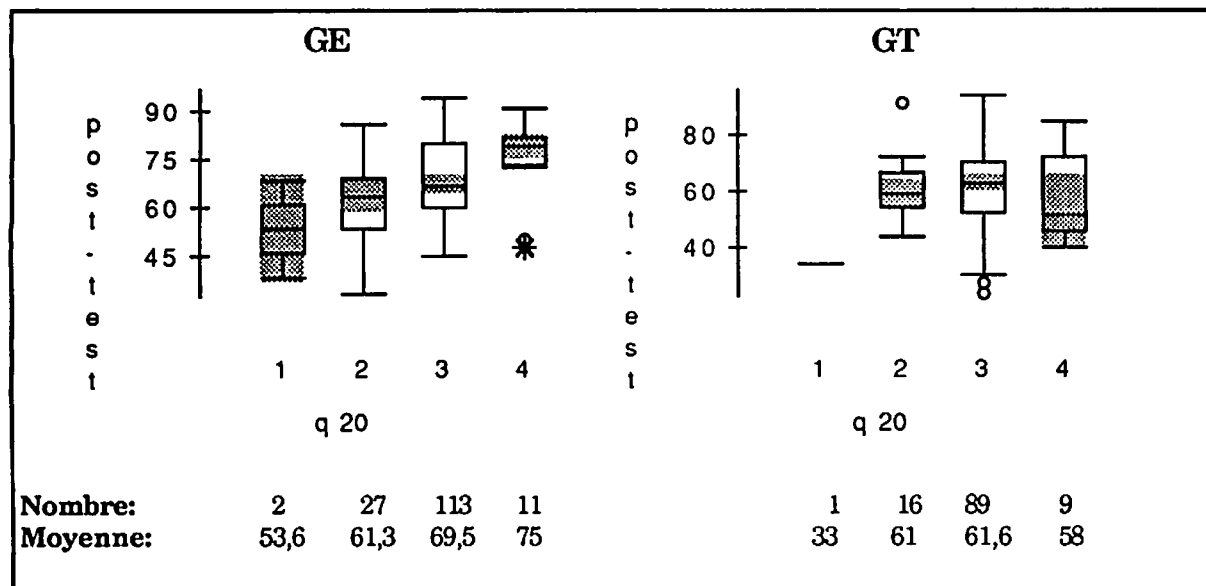


Figure 11: Diagrammes en boîte des résultats des élèves du GE et du GT au post-test en fonction de leurs réponses à la question 20.

Dans ces diagrammes, on remarque encore que les sujets qui pensent avoir peu de contrôle en ont effectivement peu et que certains des sujets qui croient le posséder (paquet 4) ont une perception d'eux-mêmes qui semblent erronée

lorsqu'on regarde leurs résultats au post-test. On rappelle que le nombre des sujets des paquets 1 et 4 du GE et du GT nous amène à être prudent quant à la portée de ces résultats. Les paquets deux et trois nous semblent donner une image plus juste de cette réalité.

b) Hypothèse 6

Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte permet des résultats constants et semblables d'une année à l'autre.

Cette hypothèse du premier objectif stipule que le modèle d'enseignement intégré aura aussi un effet lors de la répétition de l'expérimentation auprès d'élèves différents et que cet effet sera semblable en terme de hausse significative entre le prétest et le post-test pour le groupe expérimental. De plus, pour vérifier la constance de cette hypothèse, nous comparons les résultats des élèves qui ont reçu l'enseignement du modèle en français à l'automne 1991 au groupe témoin de l'hypothèse générale de l'automne 1990. Les élèves en français de l'automne 1991 sont ceux qui ont participé à l'objectif et aux hypothèses de transfert de cette recherche. Certains font partie du GE2 et certains du GT2. Pour les besoins de comparaison des groupes, nous les nommons GE3 pour désigner l'ensemble des élèves du cours de français de l'automne 1991. Considérant que nous analyserons en détail les résultats de l'objectif du transfert, nous nous limitons ici à présenter et à comparer la note globale du GE3 au GT; ces résultats sont suffisants pour vérifier cette hypothèse et cela nous permet de plus d'alléger le texte.

Les diagrammes en boîte de la figure 12 font voir d'abord une différence significative entre le prétest et le post-test pour le GE3. Ils illustrent aussi un regroupement des résultats vers le haut au post-test; le GE de l'hypothèse générale avait le même comportement. De plus, lorsqu'on compare visuellement les deux groupes, on se rend compte que le GE3 est plus fort que le GT au prétest. Cet écart se creuse davantage au post-test où le G3 présente une différence significative de médiane avec le GT.

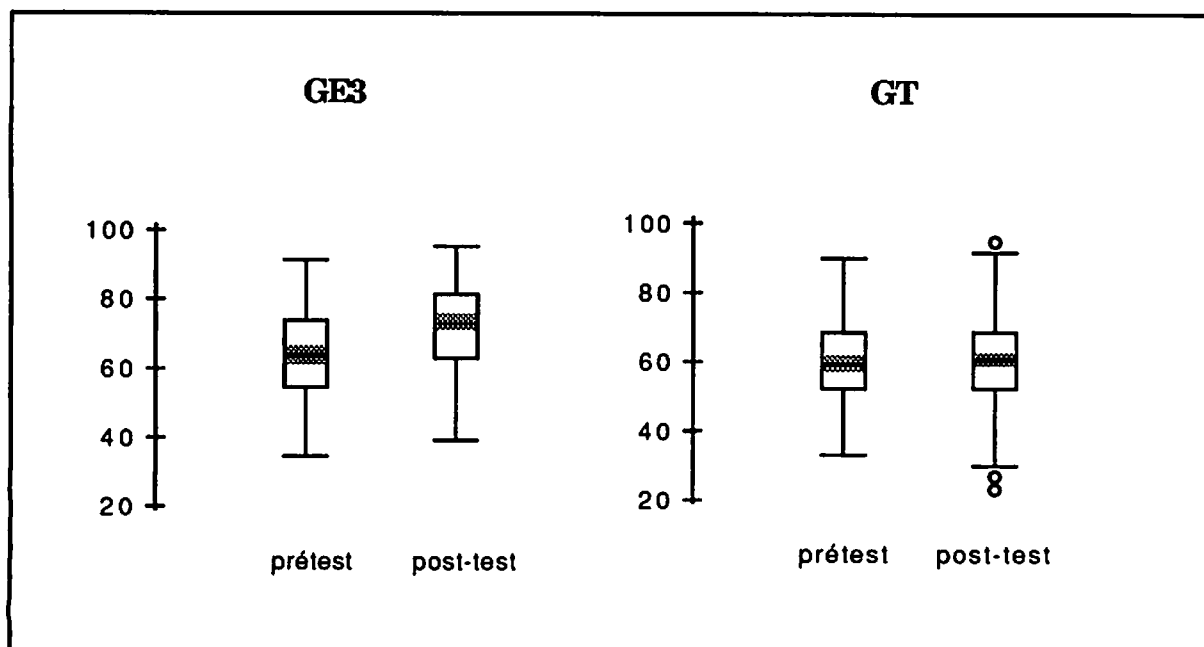


Figure 12: Diagrammes en boîte des résultats du GE3 et du GT pour la note globale.

Le sommaire numérique du tableau 9 nous fait connaître un écart de la moyenne de 10 points entre le prétest et le post-test pour le GE3. Cette différence est d'ailleurs significative selon le test t ($t=8,6$; $p \leq 0,05$). La médiane présente elle aussi un écart de 10 points tandis que l'écart-type et l'étendue interquartile bougent peu entre le prétest et le post-test. La différence de la moyenne entre le GE3 et le GT au post-test est de 12,8 points; cette différence importante est d'ailleurs significative selon l'analyse de la covariance ($F=88,3$; $p \leq 0,05$).

Tableau 9
Sommaire de la note globale

	N	Note globale GE3			
		Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	160	63,9	63,0	12,5	18,9
post-test	151	72,9	73,6	13,3	19,3
	N	Note globale GT			
		Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	157	60,6	59,6	11,7	16,3
post-test	169	60,1	60,6	12,5	16,5

Le figure 12 et le tableau 9 indiquent donc que l'hypothèse 6 est confirmée: le modèle d'enseignement intégré a produit un effet entre le prétest et le post-test pour le GE3; cet effet est semblable à celui du GE lors du trimestre d'automne de 1990: les deux groupes progressent au post-test. Enfin, lorsque le GE3 est comparé au GT, l'effet est aussi semblable à celui du GE: la différence entre les deux groupes au post-test est significative.

4.1.2 Sommaire des résultats

Récapitulons les faits importants du premier objectif de cette recherche.

Hypothèse 1

Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte, développant la métacognition en faisant connaître les structures de texte, le processus d'écriture et les critères d'évaluation, va augmenter la qualité de l'expression écrite des élèves.

- La moyenne de la note globale des élèves du GE est supérieure à celle du GT; la différence est significative.
- Le GE présente des résultats supérieurs au GT pour les trois dimensions du texte: le sens, la structure et l'orthographe.
- La différence entre les groupes n'est significative que pour les dimensions sens et structure.
- Le GE a progressé au post-test pour toutes les dimensions du texte.
- La note globale du GT n'a pas augmenté entre le prétest et le post-test: ce groupe a diminué pour la dimension sens, est demeuré stable pour la structure et a augmenté pour l'orthographe.
- Il ne semble pas exister de relation entre l'utilisation du guide d'écriture et les résultats au post-test du GE.
- Il semble y avoir une étroite relation entre la perception par l'élève de ses qualités de scripteur et ses résultats, cela autant pour le GE que pour le GT.

Hypothèse 6

Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte permet des résultats constants et semblables d'une année à l'autre.

- L'effet produit par le modèle chez le GE3 à l'automne 1991 est semblable à celui produit chez le GE à l'automne 1990.
- Le GE3 progresse aussi de façon significative entre le prétest et le post-test.
- La moyenne du GE3 est aussi supérieure à celle du GT.

4.2 La persistance des apprentissages

Le deuxième objectif du projet de recherche comportait deux hypothèses.

Hypothèse 2: Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte utilisé sur deux trimestres va augmenter plus la qualité de l'expression écrite des élèves que lorsqu'utilisé sur un seul trimestre.

Hypothèse 3: Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte apporte une amélioration persistante de la qualité de l'expression écrite des élèves.

Pour les vérifier, nous avons créé au trimestre d'hiver 1991 trois groupes: le GE1, le GE* et le GT*. Le GE1 a reçu l'enseignement du modèle pendant deux trimestres, le GE* l'a eu un trimestre et avait un enseignement ordinaire à l'autre, et le GT* avait un enseignement ordinaire pendant les deux trimestres. Pour tester la première de ces deux hypothèses, l'hypothèse 2 de cette recherche, les résultats du GE1 au retest, après deux trimestres, sont comparés aux résultats du retest du GE*; le GE1 devrait présenter des résultats supérieurs au GE*. Afin d'examiner l'autre hypothèse, l'hypothèse 3 de cette recherche, les résultats du retest du GE* sont comparés aux résultats du post-test et aux résultats du post-test et du retest du GT*; le GE* devrait connaître un gain significatif au post-test, le conserver au retest et il devrait être supérieur au GT*.

Nous faisons, pour cet objectif de la recherche, l'analyse simultanée des résultats des trois groupes concernés par ces deux hypothèses. Ceci nous permet de voir le comportement respectif des groupes et de les comparer. Comme à la section précédente, nous débutons par la présentation et l'explication de la note globale et nous enchaînons avec l'analyse de chacune des dimensions du texte. De plus, nous terminons l'analyse de chacune des composantes des résultats par une conclusion en fonction de chacune des deux hypothèses qui étaient à vérifier. Enfin, il n'y a pas eu pour cette partie de l'expérimentation un nombre assez important de réponses au questionnaire d'utilisation du guide et au questionnaire de perceptions relatives aux habiletés en français pour faire une comparaison valable entre les groupes. Les quelques données disponibles confirmaient à nouveau ce qui

a été observé au post-test du trimestre d'automne 1990: d'une part, il n'existe pas de relation entre le nombre de fois que le guide est utilisé et les résultats au test écrit, d'autre part, il y a des relations étroites entre la perception qu'a l'élève de ses qualités en français et ses résultats au test.

4.2.1 Compte rendu des résultats

Les élèves qui composaient le GE1 et le GE* faisaient partie du GE du premier objectif de cette recherche, lequel groupe, comme on l'a vu, a présenté une différence significative entre le prétest et le post-test.

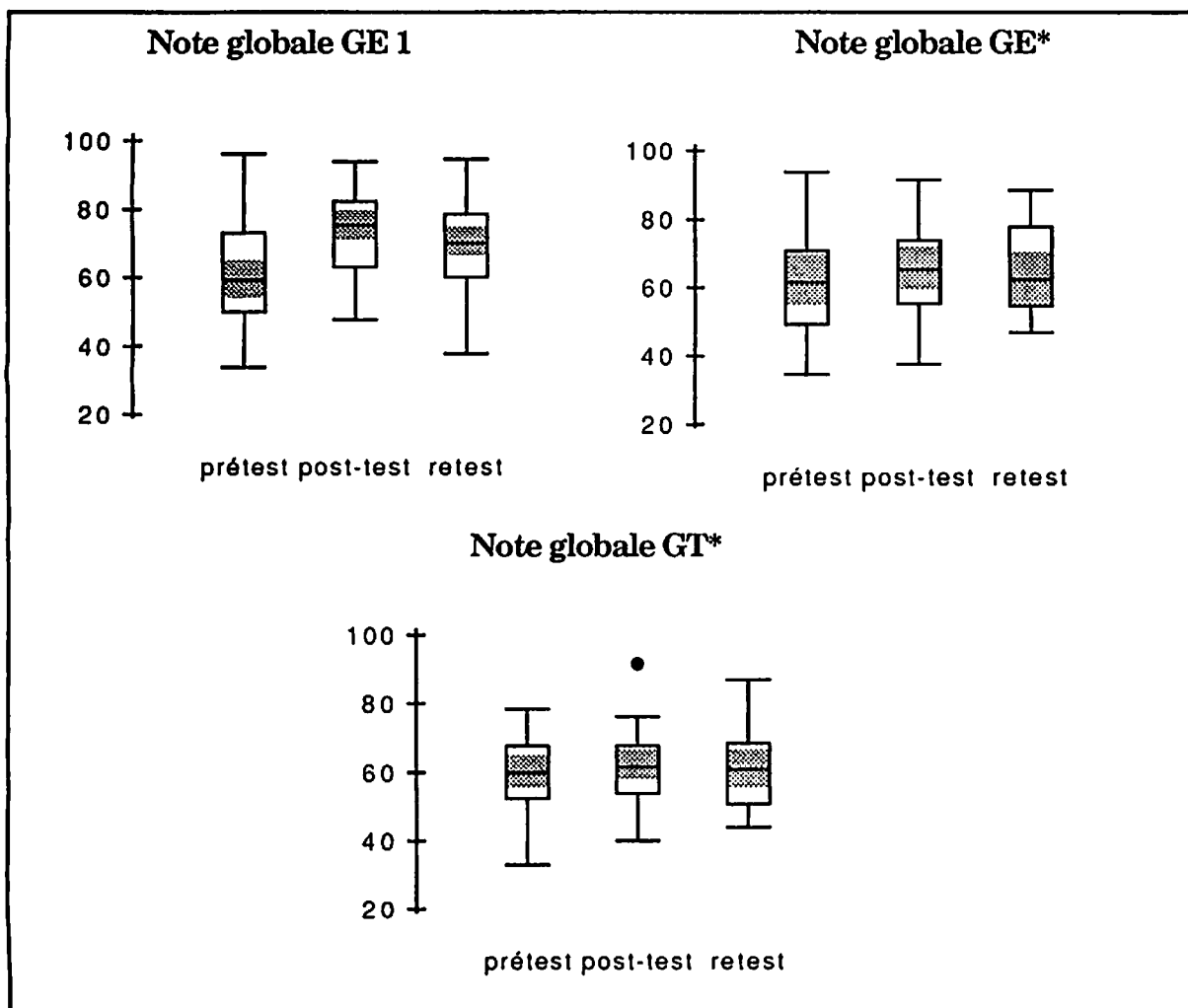


Figure 13: Diagrammes en boîte des résultats du GE1, du GE* et du GT* pour la note globale.

Lorsqu'on regarde les diagrammes en boîte qui suivent, on remarque, grâce à la zone ombrée, que les 58 sujets du GE1 présentent aussi une différence significative entre le prétest et le post-test et entre le prétest et le retest. On observe cependant une diminution au retest et une plus grande dispersion des résultats. Par contre, les 25 élèves du GE* se regroupent au retest et présentent à la fois une augmentation des données inférieures et une diminution des données supérieures. Cependant, ce groupe ne semble pas présenter de différences significatives entre les différentes étapes de l'expérimentation. On observe aussi dans ce graphique que les résultats du GE1 sont supérieurs à ceux du GE*. Par ailleurs, le GT* présente une stabilité entre les moments de l'expérimentation, laquelle est comparable au GT de l'automne 1990. Ce groupe présente cependant au retest une dispersion plus grande des données que lors du post-test. Enfin, on constate que le GE* est légèrement supérieur au GT*.

Le tableau 10 révèle que la moyenne du GE1 varie de façon assez sensible entre chacune des étapes de l'expérimentation. L'écart entre le post-test et le prétest est de 12,6 points, ce qui est important. Cette différence est d'ailleurs significative ($t=6,6$; $p\leq 0,05$). Toutefois, au retest, ce groupe perd 3,9 points, cette baisse est aussi significative ($t=-2,4$; $p\leq 0,05$). L'écart entre le prétest et le retest demeure assez important: 8,7 points, ce qui est d'ailleurs significatif ($t=4,4$; $p\leq 0,05$). Par contre, on remarque que la moyenne du GE* ne bouge pour ainsi dire pas entre le post-test et le retest après avoir augmenté de 4,5 points au post-test par rapport au prétest. Cette différence n'est cependant pas significative ($t=1,9$; $p> 0,05$). Considérant que ce groupe n'a pas bougé au retest, il n'y a donc pas non plus de différence au retest. Il faut noter ici que le nombre de sujets de ce groupe est restreint et ceci nous porte à la prudence dans les interprétations. Il faut noter cependant la présence d'une tendance à la hausse pour ce groupe entre le prétest et le post-test. De plus, ce groupe conserve le gain obtenu au retest. Pour sa part, le GT* présente des valeurs stables à chacun des tests; il n'existe pas de différence significative pour ce groupe.

Par ailleurs, lorsqu'on compare les groupes, on se rend compte que le GE1 et le GE* étaient semblables au prétest, mais que le GE1 a fait un bond

plus important au post-test, lequel bond a cependant eu son contre-choc au retest avec une baisse. Pendant ce temps, le GE* restait stable, il a conservé ce qu'il avait gagné.

Tableau 10
Sommaire de la note globale

	Note globale GE 1				
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	58	61,1	59,6	14,4	23,8
post-test	58	73,7	75,6	12,6	19,0
retest	58	69,8	70,6	13,6	18,8
	Note globale GE*				
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	25	61,6	63,6	13,8	21,7
post-test	25	65,7	65,9	13,8	19,2
retest	25	65,6	62,3	13,0	24,1
	Note globale GT*				
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	33	58,3	59,6	11,8	16,6
post-test	33	60,3	61,0	11,1	14,6
retest	33	59,1	57,3	13,2	18,0

La différence entre ces deux groupes au post-test selon l'analyse de la covariance est significative ($F=9,2$; $p \leq 0,05$), mais elle ne l'est pas au retest ($F=2,28$; $p > 0,05$). D'autre part, la comparaison entre le GE* et le GT* fait voir que le GE* est supérieur au GT* et au post-test et au retest, mais que la différence entre les groupes n'est à aucun moment significative selon la covariance (au post-test: $F=2,82$; $p > 0,05$; au retest: $F=3,74$; $p > 0,05$). Cependant, on remarque au retest que l'on est près du seuil d'acceptation de $\alpha \leq 0,05$.

En fonction de l'hypothèse 2, on conclut donc pour la note globale que le GE1 présente des résultats supérieurs au GE* lors du retest mais que la différence entre les groupes n'est pas significative à ce moment de l'expérimentation. En regard de l'hypothèse 3, nous concluons d'abord que le GE* présente au post-test des résultats supérieurs à ceux du prétest, lesquels demeurent stables au retest; cependant, la hausse n'est pas significative. De plus, nous concluons que le GE* présente des résultats

supérieurs au GT* et au post-test et au retest, mais la différence entre les groupes selon la covariance n'est significative à aucun de ces deux moments.

La dimension sens

L'analyse des trois dimensions du texte va nous permettre maintenant de mieux comprendre ce qui a fait fluctuer ou non les trois groupes. Les diagrammes en boîte de la figure 14 font voir d'abord que le GE1 a augmenté de façon importante entre le post-test et le prétest et que ce gain a été conservé au retest. D'ailleurs, les résultats se regroupent davantage au retest.

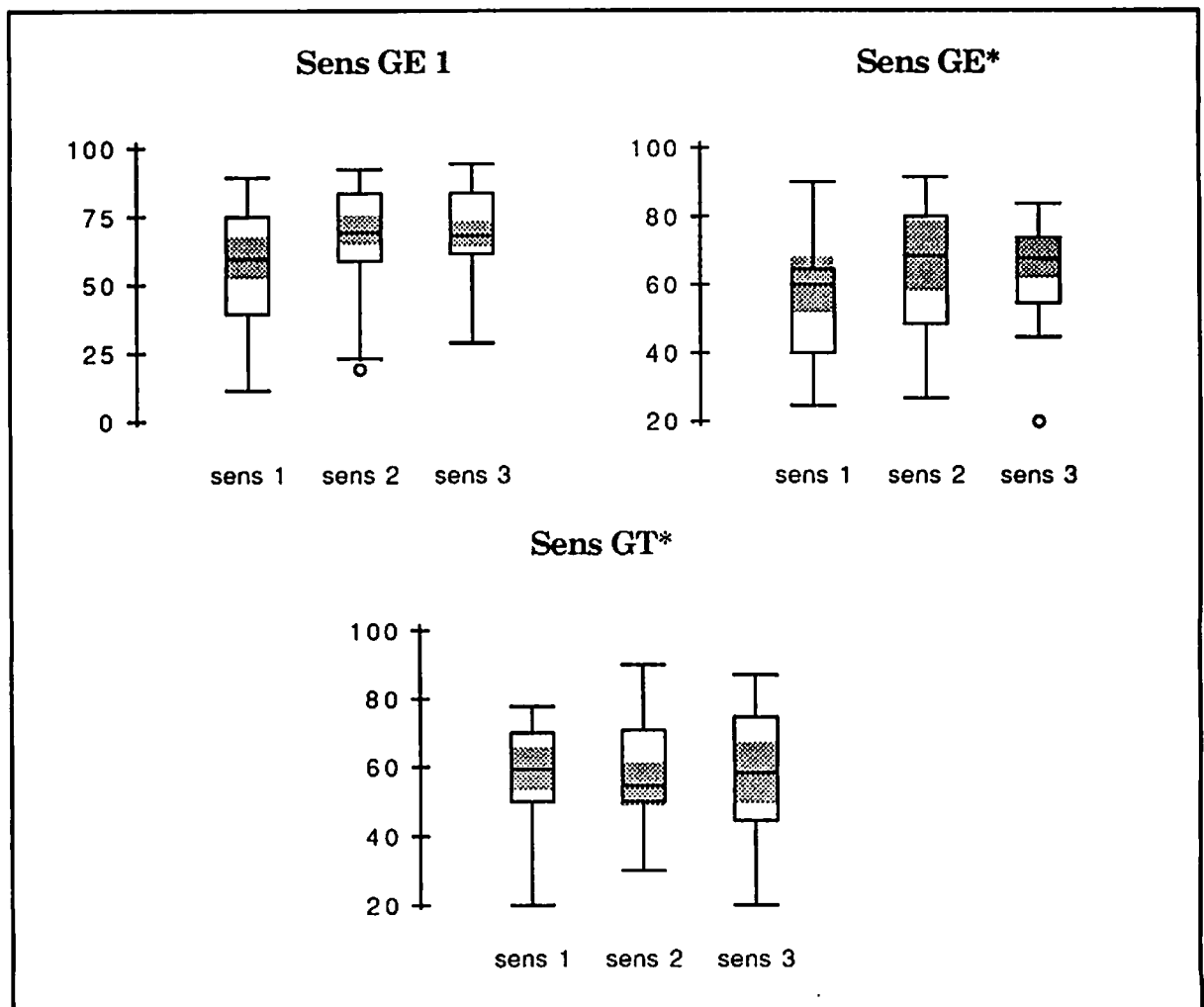


Figure 14: Diagrammes en boîte des résultats du GE1, du GE* et du GT* pour la dimension sens au prétest (1), au post-test (2) et au retest (3).

Si on compare ce diagramme avec celui de la note globale du GE1, on observe que la dimension sens est restée stable tandis que la note globale a baissé; on déduit alors que ce n'est pas le sens qui a fait diminuer ce groupe au retest et que ce qui a été acquis pour cette dimension le demeure au deuxième trimestre. On remarque par ailleurs que le GE* a baissé peu au retest: la médiane est quasi stable, les données supérieures ont quelque peu diminué, mais les données inférieures ont augmenté de façon sensible, excepté une valeur aberrante qui représente un sujet qui n'a pas suivi le cheminement des autres. De plus, le GE* a lui aussi conservé ses gains par rapport au prétest. La dimension sens semble donc rester stable pour les deux groupes et, cette fois encore, le GE1 présente des résultats plus élevés que le GE*. Par ailleurs, on remarque que le GT* présente au retest une plus grande dispersion des données vers le bas de la distribution; la médiane y est légèrement plus élevée qu'au post-test et elle reprend le niveau du prétest. Ce groupe demeure inférieur au GE* pour cette dimension du texte. Enfin lorsqu'on compare le GT* aux deux autres groupes, on constate que l'absence de traitement aurait eu pour cette dimension un effet de dispersion des résultats contrairement à ce qui est observé ailleurs.

Le tableau 11 fait voir que les valeurs des mesures de tendance centrale des données que sont la moyenne et la médiane ont augmenté de façon importante entre le prétest et le post-test et qu'elles sont restées au même niveau au retest pour le GE1 et le GE*. Par contre les valeurs des mesures de dispersion des deux groupes ont diminué. On peut en déduire que pour cette dimension, les deux groupes présentent une différence significative entre le prétest, le post-test et le retest (au retest: GE1: $t=4,6$; $p \leq 0,05$; GE*: $t=2,4$; $p \leq 0,05$). Enfin, la comparaison des deux groupes révèle un écart de 6,7 points pour la moyenne en faveur du GE1 au retest. L'analyse de la covariance ne permet pas cependant de déceler une différence significative entre les groupes ($F=1,09$; $p > 0,05$). D'autre part, la moyenne et la médiane du GT* sont demeurées sensiblement au même niveau lors des différents tests. On observe alors entre le GE* et le GT* une différence de la moyenne de 7,5 points au post-test et de 5,2 points au retest. L'analyse de la covariance révèle l'absence de différence significative entre ces groupes au post-test ($F=2,56$; $p > 0,05$) comme au retest ($F=2,32$; $p > 0,05$).

Tableau 11
Sommaire de la dimension sens

Sens GE 1					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	58	56,7	60,0	19,9	35,0
post-test	58	69,3	70,0	16,7	25,5
retest	58	69,8	69,0	14,9	19,5
Sens GE*					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	25	55,5	60,0	16,9	25,0
post-test	25	64,8	68,5	18,6	32,2
retest	25	63,1	68,0	15,5	24,0
Sens GT*					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	33	57,5	55,0	13,9	20,0
post-test	33	57,3	53,5	14,7	22,5
retest	33	57,9	55,0	17,8	30,0

En fonction de la seconde hypothèse, nous concluons donc pour la dimension sens sensiblement la même chose que pour la note globale: le GE1 présente des résultats supérieurs au retest mais la différence entre le GE1 et le GE* n'est pas significative à ce moment de l'expérimentation. En fonction de la troisième hypothèse, nous concluons pour la dimension sens que le GE* présente un gain significatif au post-test, gain qu'il conserve au retest. Cependant, lorsque nous comparons le GE* au GT*, on constate que le GE* présente des résultats supérieurs mais que la différence entre les groupes n'est pas significative, ceci comme pour la note globale.

La dimension structure

Le GE1 fait encore voir pour cette dimension une hausse importante entre le prétest et le post-test. Cette augmentation va perdre cependant quelques points au retest mais devrait demeurer significative: cette dimension chez le GE1 présente un comportement plus semblable à celui de la note globale. Par ailleurs, on observe aussi chez le GE* une hausse au post-test et une baisse au retest qui ramène la médiane quasiment au même niveau qu'au prétest. Cependant, on remarque que les résultats sont

regroupés: l'étendue interquartile est beaucoup moins grande au retest. Pour sa part, le GT* fait voir le même comportement pour cette dimension que celui observé pour la note globale et le sens: il reste stable. Il reprend au retest sensiblement les mêmes valeurs et la même distribution qu'au prétest après avoir connu une plus grande dispersion au post-test. On remarque aussi qu'il reste inférieur au GE*.

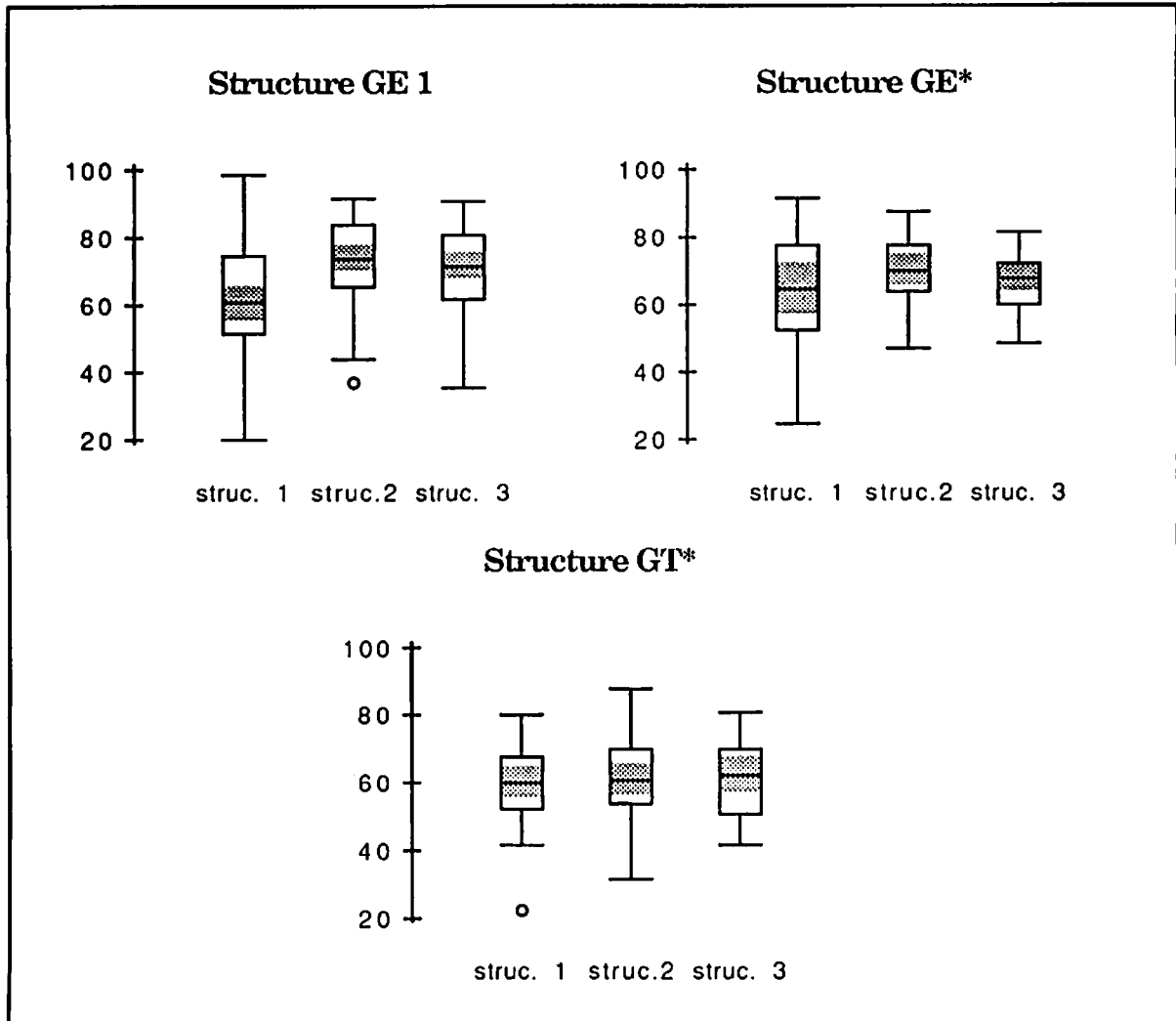


Figure 15: Diagrammes en boîte des résultats du GE1, du GE* et du GT* pour la dimension structure au prétest (1), au post-test (2) et au retest (3).

L'écart entre la moyenne de la dimension structure au retest et au prétest pour le GE1 est de 10,3 points tandis qu'il n'est que de 2,3 points pour le GE*. La différence entre le prétest et le retest (a) ainsi qu'entre le prétest et

le post-test (b) est significative pour le GE1 (a- $t=3,7$; $p\leq 0,05$; b- $t=5,3$; $p\leq 0,05$). Par contre, il n'existe pas de différence significative pour le GE* à aucune des étapes de l'expérimentation. Bien que le GE1 possède des résultats supérieurs, l'analyse de la covariance indique qu'il n'y a pas de différence significative avec le GE* pour cette dimension au retest ($F= 2,5$; $p>0,05$). Par ailleurs, le tableau 12 fait montre que les valeurs du GT* pour l'ensemble des données du sommaire ont peu bougé; il n'existe pas chez ce groupe de différence significative à aucun des moments de l'expérimentation. Enfin, la comparaison de la moyenne du GE* et du GT* révèle l'existence d'un écart important de 10,1 points au post-test, lequel écart diminue à 6,5 points au retest. L'analyse de la covariance nous permet de constater une différence significative pour cette dimension au post-test ($F=5,04$; $p\leq 0,05$) mais non au retest ($F=2,29$; $p>0,05$).

Tableau 12
Sommaire de la dimension structure

Structure GE 1					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	58	59,9	60,5	18,6	29,0
post-test	58	73,6	74,0	12,7	18,0
retest	58	70,2	72,0	13,7	19,0
Structure GE*					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	25	63,8	65,0	16,2	25,0
post-test	25	69,9	70,5	12,2	13,8
retest	25	66,1	67,0	9,2	14,5
Structure GT*					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	33	58,1	58,0	11,6	17,0
post-test	33	59,8	59,5	13,7	20,3
retest	33	59,6	60,0	12,5	21,0

En fonction de la seconde hypothèse, nous concluons donc pour la dimension structure sensiblement la même chose qu'auparavant: le GE1 est supérieur au GE* mais la différence entre les groupes n'est pas significative. En fonction de la troisième hypothèse pour la dimension structure, nous concluons d'abord que le GE* présente au post-test des résultats supérieurs à ceux du prétest, lesquels diminuent au retest; cependant, la différence n'est pas significative. De plus, nous concluons que le GE* présente des résultats

supérieurs au GT* au post-test et au retest, mais que la différence entre les groupes selon la covariance n'est significative qu'au post-test.

La dimension orthographe

Le GE1 fait voir une variation importante pour cette dimension entre les trois étapes de l'expérimentation. Il y a une hausse importante au post-test mais ce gain disparaît complètement au retest où les données sont aussi plus dispersées qu'au prétest. Pendant ce temps, la zone ombrée des paquets du GE* indique que ce groupe semble peu varier; la médiane reste sensiblement au même niveau.

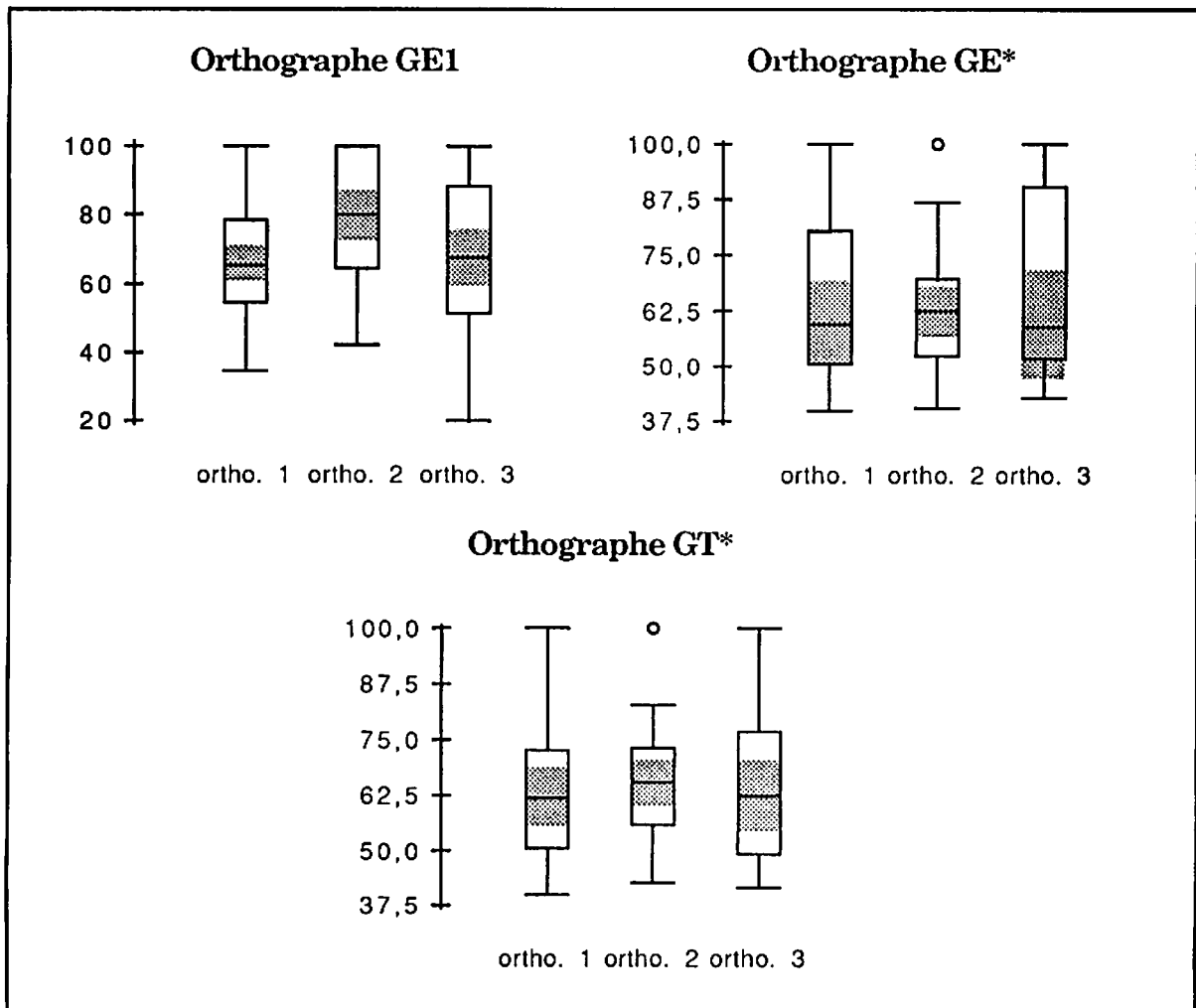


Figure 16: Diagrammes en boîte des résultats du GE1, du GE* et du GT* pour la dimension orthographe au prétest (1), au post-test (2) et au retest (3).

Cependant, il faut noter que les données sont très dispersées au retest comparativement au post-test et qu'elles se concentrent vers le bas de la distribution. Le tableau 13 révèle d'ailleurs une différence de huit points entre la moyenne et la médiane à cette étape pour ce groupe. Il est fort intéressant aussi de comparer l'allure des paquets de données du GT* avec le GE*: ces deux groupes adoptent un patron de distribution des données qui se ressemble étrangement à chaque moment de l'expérimentation. Le tableau 13 révèle aussi pour le GT* l'existence d'un écart important entre la médiane et la moyenne; ce qui est le signe d'une distribution anormale.

On observe par ailleurs à l'aide du tableau 13 que la moyenne du GE1 varie de façon importante au post-test et au retest: cette différence est significative entre le post-test et le prétest ($t=4,6$; $p\leq 0,05$), entre le post-test et le retest ($t=3,2$; $p\leq 0,05$) mais ne l'est pas entre le prétest et le retest ($t=1,17$; $p>0,05$). La différence de la moyenne entre les différents moments de l'expérimentation pour le GE* est toujours à peu près de 3 points et il n'existe pas de différence significative pour ce groupe. L'analyse de la covariance indique qu'il existe une différence significative entre le GE1 et le GE* au post-test ($F=17,5$; $p\leq 0,05$) mais non au retest ($F=0,0008$; $p>0,05$). D'autre part, on observe aussi à l'aide du tableau que le GT* a peu bougé pour cette dimension et l'on peut en déduire l'inexistence de différence significative entre chaque test. Lorsque la moyenne de ce groupe est comparée à celle du GE*, on constate un écart de 1,5 point au post-test et de 7,7 points au retest. Cependant, la différence entre les groupes au retest n'est pas significative selon la covariance ($F=1,61$; $p>0,05$). Elle ne l'était pas non plus au post-test ($F=0,11$; $p>0,05$).

Pour cette dernière dimension du texte, nous concluons pour la seconde hypothèse que le GE1 et le GE* ne se distinguent pas à l'orthographe au retest. En fonction de la troisième hypothèse, on conclut d'abord que le GE* ne présente pas de hausse au post-test par rapport au prétest, mais cette hausse apparaît au retest, sans être significative cependant. De plus, on observe l'absence de différence significative entre le GE* et le GT* au post-test et au retest pour l'orthographe. Au post-test, le GT* était supérieur mais au retest c'est le GE* qui le devient.

Tableau 13
Sommaire de la dimension orthographe

Orthographe GE 1					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	58	67,1	65,5	16,9	23,7
post-test	58	78,2	80,0	17,7	35,0
retest	58	69,5	69,0	20,5	35,5
Orthographe GE*					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	25	65,8	60,0	17,4	29,5
post-test	25	62,6	62,5	14,6	18,7
retest	25	68,3	60,0	19,7	38,5
Orthographe GT					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest	33	59,8	61,0	17,6	23,0
post-test	33	64,1	63,0	14,7	22,0
retest	33	60,6	54,0	18,3	24,0

Par ailleurs le tableau détaillé de la dimension orthographe fait voir que la variation du nombre de mots chez le GE1 et le GE* utilise le même patron: il y a baisse au post-test et hausse au retest. La différence entre ces groupes varie entre 14 mots au prétest et 3 mots au post-test. Le GT*, lui fait montre d'une relative stabilité pour le nombre de mots et le nombre de fautes. Nous observons de plus que le nombre de fautes du GE* baisse régulièrement de 1 point à chacune des étapes mais que celui du GE1 fluctue beaucoup au post-test pour finalement reprendre au retest une valeur semblable à celle du prétest. Nous remarquons aussi que le nombre de mots fréquence d'erreurs est plus élevé au retest qu'au prétest pour les trois groupes et enfin on constate, d'après les données recueillies, que les sujets du GE* prennent beaucoup moins de temps que ceux du GE1 pendant que le GT en prend un peu plus, mais tout en restant inférieur au GE1.

Tableau 14
Sommaire détaillé de la dimension orthographe

Détails de la dimension orthographe du GE1					
	N	n mots	n fautes	fréquence	durée
prétest	58	367	12	43,6	83 min.
post-test	58	332	7	62,3	95 min.
retest	58	357	11	50,3	90 min.
Détails de la dimension orthographe du GE*					
	N	n mots	n fautes	fréquence	durée
prétest	25	381	13	41,6	89 min.
post-test	25	329	12	36,5	86 min.
retest	25	365	11	46,4	69 min.
Détails de la dimension orthographe du GT*					
	N	n mots	n fautes	fréquence	durée
prétest	33	306	13	34,4	81 min.
post-test	33	307	10	37,6	77 min.
retest	33	301	12	35,0	78 min.

4.2.2 Sommaire des résultats

Hypothèse 2

Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte utilisé sur deux trimestres va augmenter plus la qualité de l'expression écrite des élèves que lorsqu'utilisé sur un seul trimestre.

- La note globale du GE1 est supérieure au GE* mais il n'y a pas de différence significative entre les groupes au retest.
- Au retest, le GE1 a diminué par rapport au post-test tandis que le GE* est resté stable.
- Le GE1 présente au retest des résultats supérieurs au GE* pour toutes les dimensions du texte, mais la différence n'est à aucun moment significative.
- La dimension qui présente le plus grand écart entre les groupes est la dimension sens; celle qui en présente le moins est la dimension orthographe.

Hypothèse 3

Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte apporte une amélioration persistante de la qualité de l'expression écrite des élèves.

- Le GE* présente des résultats supérieurs à ceux du prétest lors du post-test et du retest, mais la différence est non significative.
- Le GE* conserve ses gains au retest.
- La note globale du GE* est supérieure à celle du GT* au post-test et au retest; la différence est significative au post-test mais non au retest.
- Le GT* est demeuré très stable pour toutes les dimensions du texte à tous les moments de l'expérimentation.
- Le GE* a progressé au retest pour toutes les dimensions du texte.

4.3 Le transfert de l'habileté d'écrire

Le troisième objectif de cette recherche a été réalisé au trimestre d'automne 1991. Deux groupes ont été créés afin de vérifier les deux hypothèses concernant le transfert de l'habileté d'écrire: un groupe, le GE2, était en situation de transfert informé dans la discipline de transfert et l'autre, le GT2, était en situation de transfert spontané. Ces deux groupes ont été appariés en fonction de leurs résultats au prétest en français. Afin de vérifier l'hypothèse 4 du projet de recherche à savoir *le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte permet le transfert de la qualité de l'expression écrite des élèves d'une discipline à l'autre*, les résultats du post-test en philosophie des élèves du GT2 sont comparés aux résultats du prétest en philosophie et le gain réalisé en philosophie est comparé à celui réalisé en français. Les résultats en philosophie du GT2 au post-test devraient être supérieurs et le gain en philosophie devrait être comparable à celui réalisé en français. En ce qui concerne l'hypothèse 5 de cette recherche, *le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte utilisé de façon concertée dans deux cours va augmenter plus la qualité de l'expression écrite que s'il est employé dans un seul cours*, les résultats en philosophie des élèves en situation de transfert informé, GE2, sont comparés aux résultats en philosophie des élèves en situation de transfert spontané, GT2. Les résultats du GE2 devraient être supérieurs à ceux du GT2.

L'analyse des résultats qui suit concerne à la fois les deux hypothèses qui précèdent. Nous allons procéder de la même manière qu'à la section précédente: nous débutons par la présentation de la note globale, puis nous enchaînons avec les résultats de chacune des dimensions du texte. Une conclusion en fonction des deux hypothèses est proposée après chaque analyse. De plus, un sommaire des résultats fermera aussi cette section. Par ailleurs, nous pourrions présenter ici les résultats aux questionnaires de l'utilisation du guide et au test de perception sur les habiletés en français écrit. On pourra peut-être voir si le modèle a un certain effet sur les attitudes des élèves puisque ce questionnaire a été rempli au début et à la fin du trimestre.

4.3.1 Compte rendu des résultats

Un premier coup d'oeil à la figure 17 nous révèle l'existence d'une hausse entre le prétest et le post-test en français (paquets 1 et 2), et entre le prétest et le post-test en philosophie (paquets 3 et 4). D'ailleurs, les deux groupes ont le même comportement. Cette hausse semble significative selon la zone ombrée autour de la médiane. Le GE2 fait voir une distribution semblable des données en français et en philosophie: l'étendue interquartile est un peu plus grande au post-test et la médiane se situe toujours sensiblement au même niveau que la moyenne. D'autre part, le GT2 présente un regroupement des données en français au post-test et une plus grande dispersion des données en philosophie également au post-test. On remarque cependant dans ce groupe que la valeur aberrante du prétest retrouve au post-test l'ensemble des sujets.

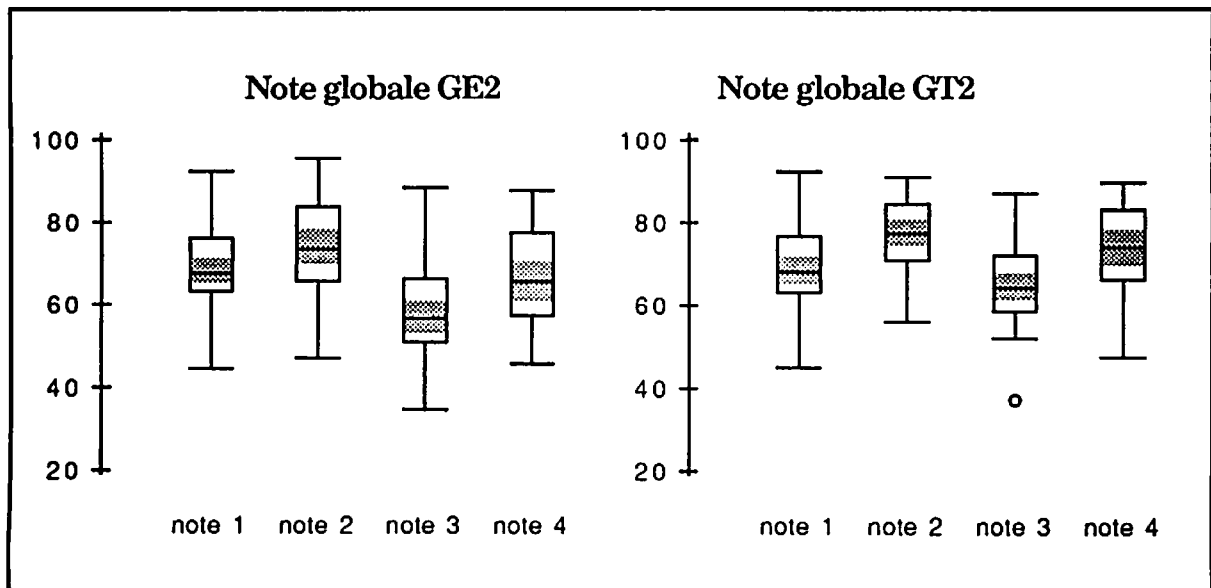


Figure 17: Diagrammes en boîte de la note globale du GE2 et du GT2 en français [paquets 1 (prétest) et 2 (post-test)] et en philosophie [paquets 3 (prétest) et 4 (post-test)].

Il faut noter également à partir de ce graphique la constante suivante chez les deux groupes: les résultats en philosophie sont inférieurs aux résultats en français. Pourtant, c'est la même habileté qui est évaluée. Nous tenterons d'expliquer au chapitre suivant ce phénomène, mais rappelons pour l'instant

que les élèves avaient à rédiger un texte de 275 mots en une heure en philosophie tandis qu'ils avaient deux heures pour rédiger un texte de 350 mots en français.

Le tableau 15 révèle d'abord que la moyenne du GE2 fait un saut en français de 5,4 points au post-test et de 6,8 points en philosophie. Ces hausses sont significatives (en français: $t=3,37$; $p\leq 0,05$; en philosophie: $t=3,74$; $p\leq 0,05$) et indiquent que le modèle d'enseignement intégré produit un effet semblable à celui réalisé lors des étapes antérieures de l'expérimentation. De plus, le GT2 présente également une hausse significative en français d'abord, mais en philosophie aussi: ce groupe était en situation de transfert spontané dans cette discipline. Le gain en français est de 6,9 points ($t=4,56$; $p\leq 0,05$) et de 8,3 ($t=5,05$; $p\leq 0,05$) en philosophie. On remarque d'ailleurs que ce groupe a un gain un peu plus important en philosophie que le GE2: il faut noter ici que le GT2 a joui au post-test d'un temps de rédaction plus long que le GE2. Ceci peut avoir eu un effet. D'autre part, on observe aussi en philosophie que la moyenne des groupes présente au prétest une différence de 5,7 points en faveur du GT2. Cette différence persiste au post-test; elle est alors de 7,2 points. Cependant, l'analyse de la covariance n'indique pas de différence significative entre les groupes autant en français ($F=0,804$; $p>0,05$) qu'en philosophie ($F=3,079$; $p>0,05$).

Tableau 15
Sommaire de la note globale

	Note globale GE 2				
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest français	47	69,1	68,3	10,9	16,0
post-test français	47	74,5	74,0	13,3	19,3
prétest philosophie	47	59,9	57,0	14,1	17
post-test philosophie	45	66,7	66,0	12,3	21
	Note globale GT2				
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest français	47	69,7	68,3	10,7	14,3
post-test français	47	76,6	77,7	9,6	14,3
prétest philosophie	45	65,6	64,3	10,9	14,1
post-test philosophie	42	73,9	74,3	11,3	17,0

En fonction de l'hypothèse 4, nous concluons que la note globale du GT2 en philosophie est supérieure au post-test à celle du prétest. De plus, la différence entre ces deux résultats est significative. D'autre part, le gain du GT2 en philosophie est comparable à celui réalisé en français; il est même un peu supérieur (1,5 point). Ce comportement a d'ailleurs été semblable pour le GE2 (1,4 point). Par ailleurs, lorsqu'on compare les deux groupes en fonction de l'hypothèse 5, le GE2 ne présente pas de résultats supérieurs à ceux du GT2 au post-test en philosophie: au contraire, ils sont inférieurs, mais il n'existe pas de différence significative entre les groupes.

La dimension sens

L'analyse des trois dimensions du texte va nous permettre de voir maintenant si, lors de l'expérimentation de cet objectif, les groupes qui ont reçu le modèle d'enseignement ont eu pour ces dimensions des comportements semblables à ceux observés jusqu'à maintenant chez les groupes expérimentaux à savoir une augmentation pour toutes les dimensions du texte.

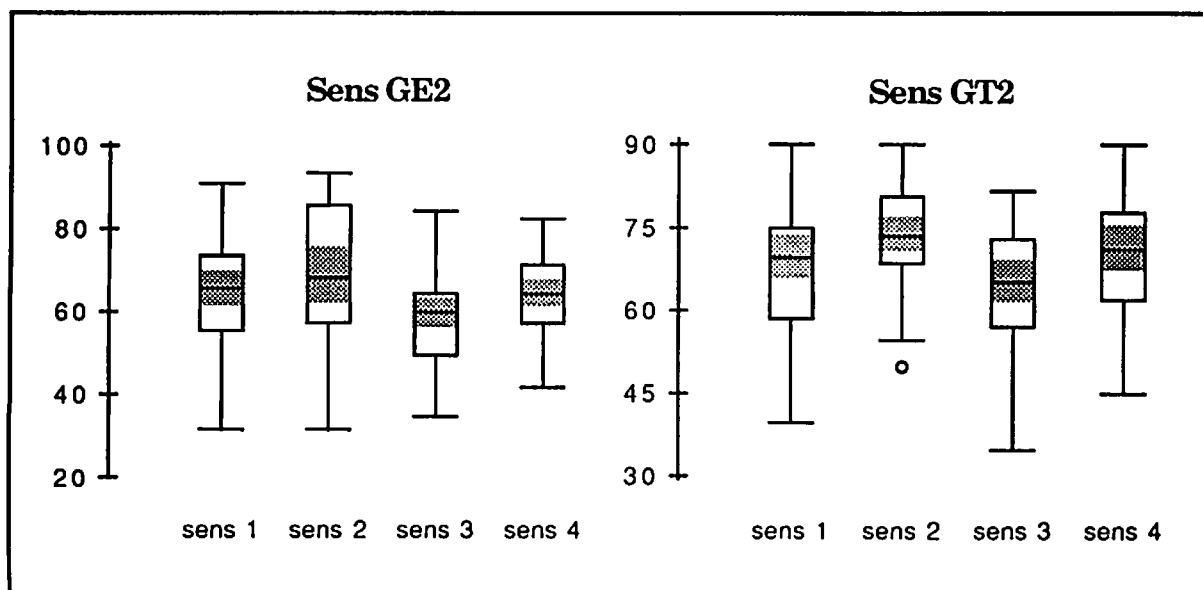


Figure 18: Diagrammes en boîte de la dimension sens du GE2 et du GT2 en français [paquets 1 (prétest) et 2 (post-test)] et en philosophie [paquets 3 (prétest) et 4 (post-test)].

Les diagrammes en boîte de la dimension sens du GE2 et du GT2 illustrent une hausse en français et en philosophie au post-test. Cependant, contrairement à la note globale, cette hausse ne semble pas significative selon la zone ombrée. On remarque chez le GE2 une dispersion plus grande des résultats en français qu'en philosophie et on observe aussi que la hausse semble plus importante en philosophie qu'en français. Par contre, le GT2 fait voir au post-test en français une hausse assez importante accompagnée d'un regroupement des données vers le haut, sauf une valeur aberrante qui semble s'être détachée de la distribution. En philosophie, ce groupe a aussi augmenté et la hausse semble comparable à celle du GE2 pour cette discipline.

Le sommaire numérique de la dimension sens fait voir d'abord que la moyenne du GE2 a monté 2,9 points en français et de 6,1 points en philosophie, ce qui est important. Le GT2 présente lui aussi des hausses de moyenne importantes et elles se produisent pour ce groupe dans les deux disciplines: elle est de 7,6 points en français et de 6,2 points en philosophie; l'écart de gain entre français et philosophie est de 1,4 point. On remarque que, contrairement à la note globale, le GT2 présente un gain plus important en français qu'en philosophie pour cette dimension du texte. Le GE2, lui fait montre d'un gain plus important en philosophie de 3,2 points par rapport au gain réalisé en français, ce qui est assez élevé.

Tableau 16
Sommaire de la dimension sens

	N	Sens GE 2			EI
		Moyenne	Médiane	Écart type	
prétest français	47	66,7	68,0	13,4	20,0
post-test français	47	69,8	69,0	16,1	28,0
prétest philosophie	47	58,1	58,0	13,3	20,0
post-test philosophie	45	64,2	65,0	9,8	16,0
	N	Sens GT 2			EI
		Moyenne	Médiane	Écart type	
prétest français	47	65,9	69,0	12,6	22,5
post-test français	47	73,5	74,0	10,1	14,0
prétest philosophie	45	63,9	65,0	11,0	17,2
post-test philosophie	42	70,1	71,5	11,0	15,5

D'ailleurs, il existe une différence significative entre le prétest et le post-test pour ce groupe en philosophie ($t=2,76$; $p\leq 0,05$) mais non en français ($t=1,13$; $p>0,05$). Il existe cependant chez le GT2 des différences significatives pour les deux matières (en philosophie: $t=3,06$; $p\leq 0,05$; en français: $t=3,44$; $p\leq 0,05$). On observe de plus en comparant les groupes que le GT2 présente des résultats supérieurs en français au post-test de 3,7 points même si ces derniers avaient sensiblement la même note au prétest. Cette différence n'est cependant pas significative ($F=2,06$; $p>0,05$). Par contre, en philosophie, l'écart entre les groupes est de 5,9 points pour le GT2 et cette différence est, elle, significative ($F=4,09$; $p\leq 0,05$). On remarque cependant qu'on se situe tout près du seuil d'acceptation de l'hypothèse nulle.

En fonction de l'hypothèse 4, on conclut que la note de la dimension sens du GT2 en philosophie est supérieure au post-test à celle du prétest. De plus, la différence entre ces deux résultats est significative. D'autre part, le gain du GT2 en philosophie est comparable à celui réalisé en français; il est cependant un peu inférieur (1,4 point). Par ailleurs, pour l'hypothèse 5, nous observons que le GE2 présente des résultats inférieurs à ceux du GT2 au post-test en philosophie et que cette différence entre les groupes est significative pour la dimension sens.

La dimension structure

Une des premières choses que nous observons en regardant les diagrammes en boîte de la dimension structure est la présence de différence significative pour les deux groupes en philosophie entre le prétest et le post-test. Deuxièmement, nous observons chez le GE2 une plus grande dispersion des résultats au post-test en français, laquelle dispersion permet d'englober la valeur aberrante qui apparaissait au prétest. Par contre, en philosophie, ce même groupe agit à l'inverse: les résultats se regroupent au post-test vers le haut. Le GT2, lui fait voir un regroupement des données au post-test pour la dimension structure, lequel phénomène avait d'ailleurs été constaté lors des autres parties de l'expérimentation. En philosophie, la distribution des

données est un peu plus étendue au post-test mais il y disparaît une valeur aberrante du prétest.

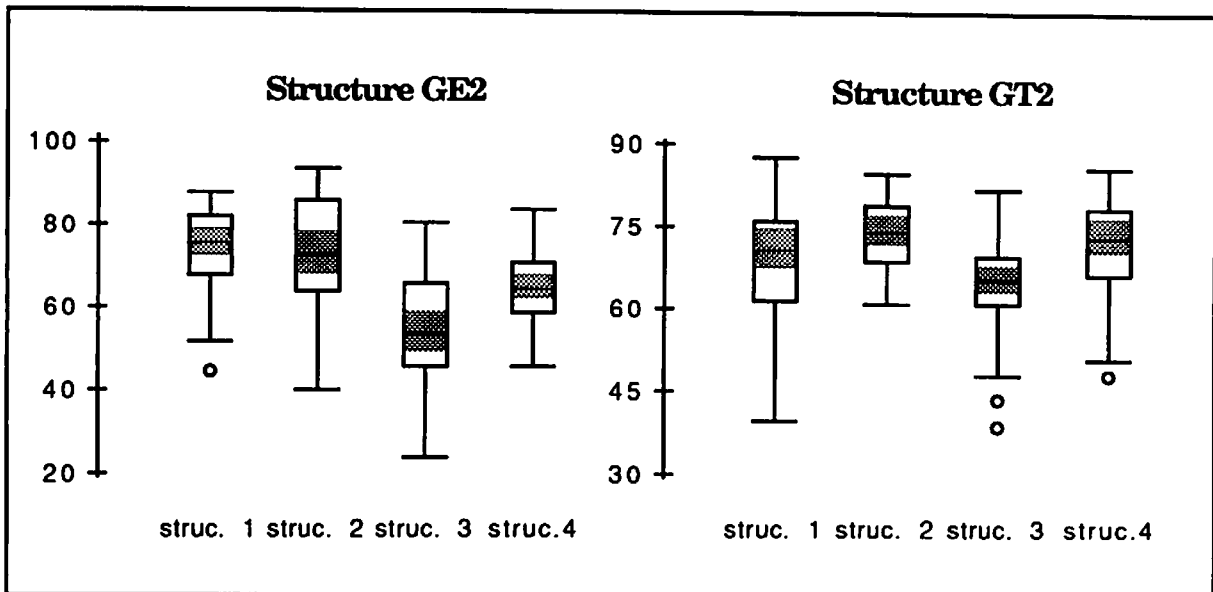


Figure 19: Diagrammes en boîte de la dimension structure du GE2 et du GT2 en français [paquets 1 (prétest) et 2 (post-test)] et en philosophie [paquets 3 (prétest) et 4 (post-test)]

Le tableau 17 révèle que la moyenne du GE2 n'a presque pas bougé au post-test en français tandis qu'elle a gagné 8,8 points en philosophie, ce qui est important. En français, il n'existe donc pas de différence significative entre le prétest et le post-test ($t=-0,08$; $p>0,05$) tandis qu'il en existe une en philosophie ($t=4,52$; $p\leq 0,05$). On remarque aussi que la moyenne et la médiane ont sensiblement les mêmes valeurs, ce qui nous indique une distribution normale des données. Le même phénomène s'observe d'ailleurs chez le GT2. De plus, chez ce groupe, l'écart entre le prétest et le post-test pour la moyenne est de 5,4 points en français ($t=3,53$; $p\leq 0,05$) et de 8,4 points en philosophie ($t=4,35$; $p\leq 0,05$). Les différences sont significatives. Le gain des deux groupes est semblable en philosophie tandis que seul le GT2 en fait voir un en français pour cette dimension. Enfin, l'analyse de la covariance révèle la même chose que pour la dimension sens: il existe une différence significative entre les groupes pour la philosophie ($F=4,84$; $p\leq 0,05$) mais non en français ($F=0,72$; $p>0,05$).

Tableau 17
Sommaire de la dimension structure

Structure GE 2					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest français	47	73,1	74,0	10,4	16,0
post-test français	47	72,9	73,0	14,3	24,0
prétest philosophie	47	56,1	55,0	14,6	20,0
post-test philosophie	45	64,9	65,0	9,8	14,0
Structure GT 2					
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest français	47	68,5	70,5	10,2	16,2
post-test français	47	73,9	74,0	6,7	10,0
prétest philosophie	45	63,5	65,0	10,2	12,5
post-test philosophie	42	71,9	73,5	9,4	13,0

Selon l'hypothèse 4, on conclut pour la dimension structure que le GT2 présente des résultats supérieurs au prétest en philosophie lors du post-test. La différence est d'ailleurs significative. Par ailleurs, le gain réalisé en philosophie pour la dimension structure est plus grand que celui réalisé en français pour cette même dimension. Cependant, lorsqu'on observe le GE2 et les résultats antérieurs, on se rend compte que 73 représente une sorte de valeur plafond et que le GT2 était situé plus près de cette valeur en français qu'en philosophie. On doit quand même souligner que le GE2 est resté, lui, loin de cette valeur plafond, mais il a présenté un gain important pour cette dimension, lequel gain de 8,8 points est quasi identique à celui du GT2. D'autre part, pour ce qui est de l'hypothèse 5, on conclut pour cette dimension que le GE2 présente des résultats inférieurs à ceux du GT2 en philosophie au post-test et cette différence est significative comme elle l'était pour la dimension sens.

La dimension orthographe

Les deux groupes font voir pour cette dimension une plus grande dispersion des données et elle est à peu près constante pour tous les tests. La zone ombrée autour de la médiane nous indiquerait la présence d'une différence significative entre le prétest et le post-test pour le GE2 en français.

On observe pour ce même groupe en philosophie une augmentation de la médiane au post-test. Par ailleurs, le GT2 fait voir lui aussi une hausse entre le prétest et le post-test en français et en philosophie, mais selon la zone ombrée, il ne semble pas qu'elle soit significative. Bref, cette dimension du texte présente une allure semblable à celle de la note globale: il se produit une augmentation partout au post-test.

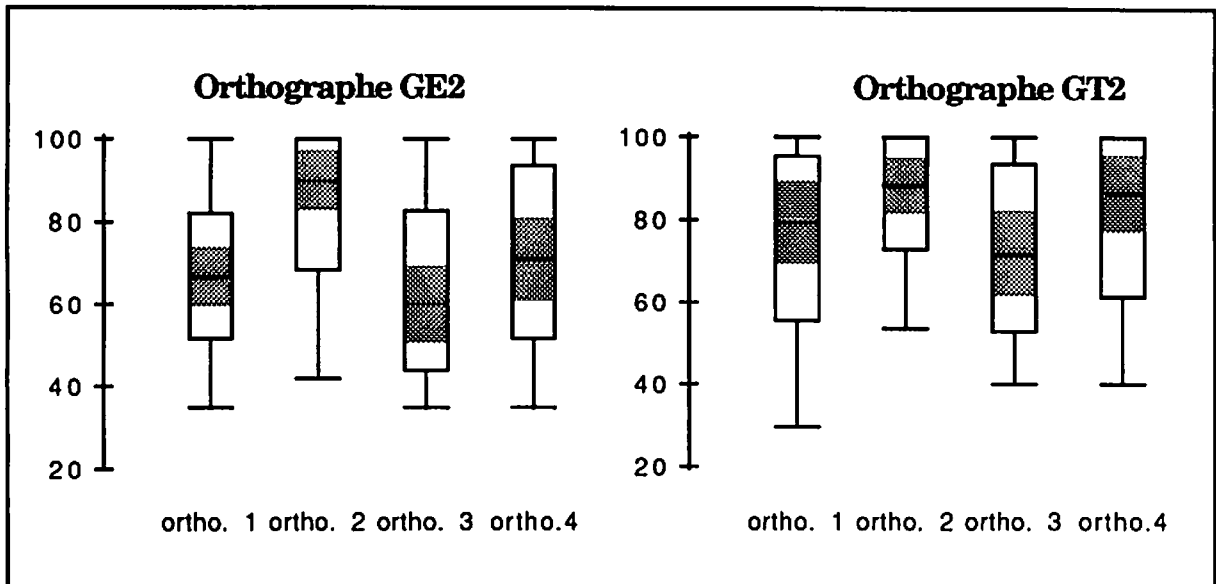


Figure 20: Diagrammes en boîte de la dimension orthographe du GE2 et du GT2 en français [paquets 1 (prétest) et 2 (post-test)] et en philosophie [paquets 3 (prétest) et 4 (post-test)].

Le sommaire numérique du tableau 18 révèle que la moyenne fait des bonds importants au post-test pour tous les groupes dans les deux disciplines. Le GE2 fait un saut de 13,2 points en français ($t=5,15$; $p\leq 0,05$) et de 6,3 points en philosophie ($t=2,31$; $p\leq 0,05$). Pour sa part, le GT2 accuse un gain de 7,8 points en français ($t=3,33$; $p\leq 0,05$) et de 10 points en philosophie ($t=3,91$; $p\leq 0,05$). Lorsqu'on compare les groupes, on constate qu'ils ont atteint quasiment le même niveau en français malgré une différence relativement importante au prétest en faveur du GT2 (7,3 points). L'analyse de la covariance n'indique pas de différence significative en français ($F=0,38$; $p>0,05$). D'autre part, l'écart entre les groupes au post-test en philosophie est de 8,1 points pour le GT2, mais les deux groupes avaient déjà au prétest une

différence de 4,4 points et leur gain respectif est sensiblement le même, ce qui fait que la différence n'est pas significative ($F=2,24$; $p>0,05$).

Tableau 18
Sommaire de la dimension orthographe

	Orthographe GE 2				
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest français	47	67,8	67,0	21,1	40,0
post-test français	47	81,0	88,0	19,5	35,0
prétest philosophie	47	65,4	60,0	22,6	39,0
post-test philosophie	45	71,7	71,0	21,9	43,0
	Orthographe GT 2				
	N	Moyenne	Médiane	Écart type	EI
prétest français	47	75,1	79,0	20,5	40,5
post-test français	47	82,9	84,0	16,1	30,0
prétest philosophie	45	69,8	71,0	21,5	43,2
post-test philosophie	42	79,8	85,5	19,1	39,0

Par ailleurs, le tableau détaillé de la dimension orthographe fait voir des données intéressantes par rapport aux étapes antérieures de l'expérimentation.

Tableau 19
Sommaire détaillé de la dimension orthographe

Détails de la dimension orthographe du GE2					
	N	n mots	n fautes	fréquence	durée
prétest français	47	367	12	46	90 min.
post-test français	47	407	8	66	105 min.
prétest philosophie	47	357	12	59	
post-test philosophie	45	349	11	55	
Détails de la dimension orthographe du GT2					
	N	n mots	n fautes	fréquence	durée
prétest français	47	362	10	56	84 min.
post-test français	47	480	7	68	102 min.
prétest philosophie	45	306	10	49	
post-test philosophie	42	466	8	64	

On remarque en effet que ces élèves, particulièrement ceux du GT2, écrivent beaucoup de mots, commettent relativement peu de fautes et prennent un temps assez important pour rédiger lorsqu'on compare aux résultats du

premier et du second objectif de la recherche. On rappelle ici que les sujets de l'automne 1991 présentaient à l'examen de secondaire V des résultats supérieurs à ceux des élèves de 1990 (78% contre 73%). Cette caractéristique explique peut-être cette différence entre les deux cohortes.

En fonction de l'hypothèse 4, on conclut pour la dimension orthographe que le GT2 présente en philosophie au post-test des résultats supérieurs à ceux du prétest. La différence est d'ailleurs significative. Par ailleurs, le gain réalisé en philosophie pour la dimension orthographe est plus petit que celui réalisé en français pour cette même dimension; le gain reste cependant comparable. D'autre part, pour ce qui est de l'hypothèse 5, on conclut pour cette dimension que le GE2 présente des résultats inférieurs à ceux du GT2 en philosophie au post-test, mais cette différence n'est pas significative contrairement à ce qui s'était produit pour la dimension structure et sens.

Utilisation du guide

Tous les élèves devaient utiliser le guide d'écriture dans leurs cours de français. Le questionnaire d'évaluation du guide (Annexe 2) servait à recueillir l'information concernant l'utilisation du guide pour le cours de français et pour les autres cours.

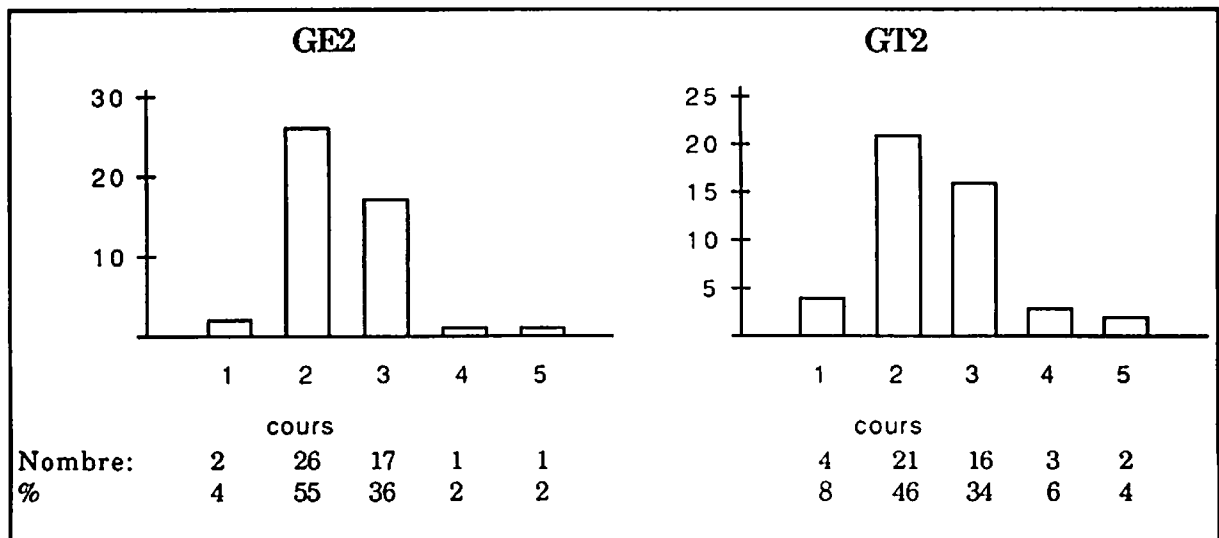


Figure 21: Diagrammes en barre de l'utilisation du guide d'écriture par les élèves du GE2 et du GT2 dans le cours de français.

Les diagrammes en barre indiquent que les élèves du GE2 et du GT2 l'ont utilisé de façon comparable dans le cours de français. On pourrait résumer en disant que les élèves l'ont utilisé en moyenne cinq fois au cours du trimestre.

Il est cependant fort intéressant d'observer dans les diagrammes qui suivent la différence entre ceux qui étaient informés d'utiliser le guide d'écriture dans le cours de philosophie, le GE2, et ceux qui ne l'étaient pas, le GT2. Ils illustrent effectivement que lorsque les élèves sont invités à utiliser un outil dans un autre cours, ils le font, mais ils le font moins spontanément quand ils n'en sont pas informés. Les élèves du GT2 ont répondu à près de 90% ne l'avoir jamais utilisé dans d'autres cours que dans le cours de français tandis que 55% des élèves du GE2 affirment l'avoir utilisé dans d'autres cours. Ces résultats nous indiquent jusqu'à un certain point l'influence que peut exercer l'enseignant sur certaines attitudes des élèves.

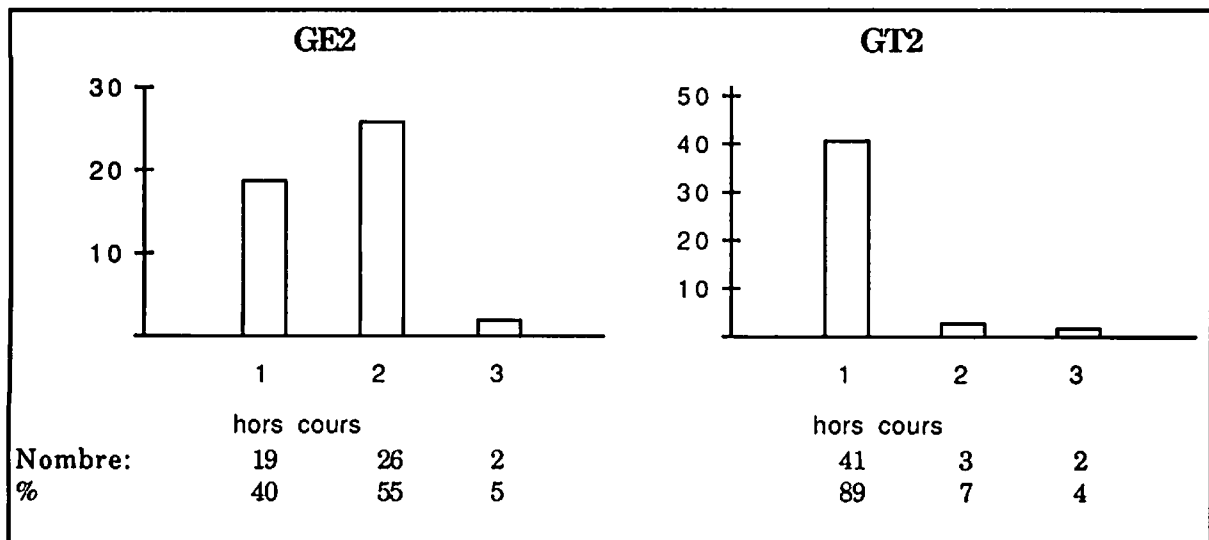


Figure 22: Diagrammes en barre de l'utilisation du guide d'écriture par les élèves du GE2 et du GT2 dans les cours autres que les cours de français.

Par ailleurs, on fait la même constatation qu'à la section *l'efficacité du modèle*, il n'existe pas de corrélation entre l'utilisation du guide d'écriture et les résultats obtenus au post-test en français et en philosophie. La corrélation est d'ailleurs négative pour tous les résultats au post-test en français et en

philosophie (en français: GE2, $r = -0,122$; GT2, $r = -0,169$; en philosophie: GE2, $r = -0,113$; GT2, $r = -0,218$). Les diagrammes en boîte qui suivent illustrent cet état de fait.

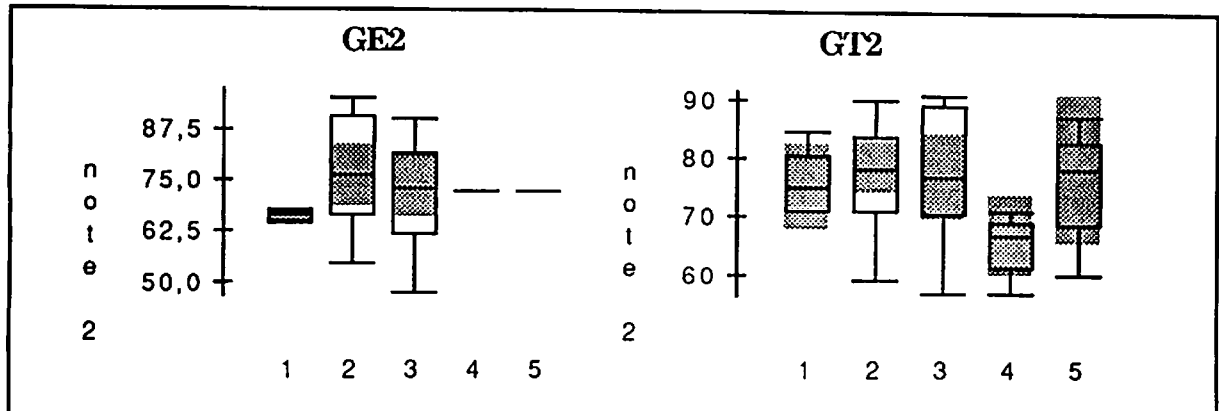


Figure 23: Diagrammes en boîte des résultats des élèves du GE2 et du GT2 en français en fonction de l'utilisation du guide d'écriture.

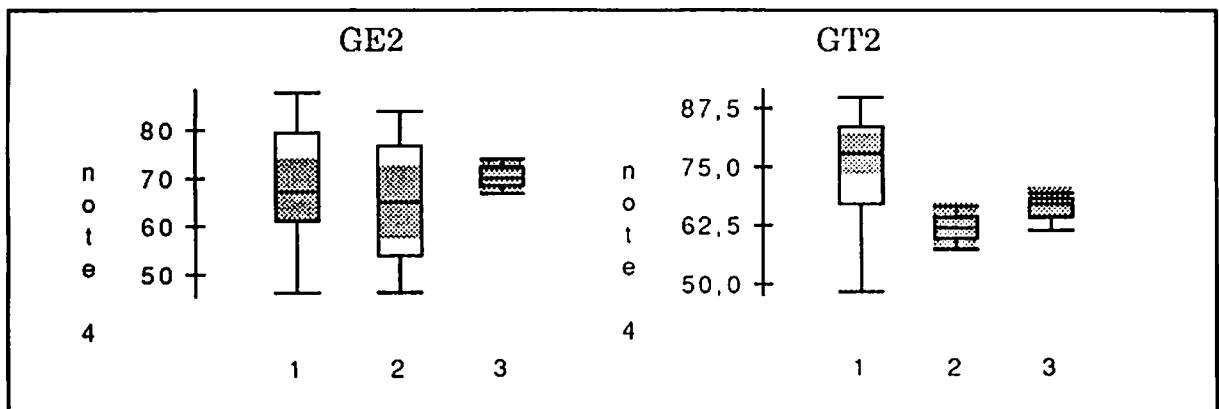


Figure 24: Diagrammes en boîte des résultats des élèves du GE2 et du GT2 en philosophie en fonction de l'utilisation du guide d'écriture ailleurs qu'en français.

Il semble donc que d'autres facteurs que l'utilisation du guide aient de l'influence sur les résultats au post-test. Par contre, des commentaires qualitatifs recueillis à l'aide des questionnaires nous faisaient savoir que des sujets répondaient ne pas avoir eu recours au guide à l'extérieur de la classe parce que l'utilisation qu'ils en faisaient en classe était suffisante. Donc, les réponses relatives au degré d'utilisation de cet outil ne semblent pas donner un portrait à la fois complet et juste de la réalité. L'analyse des réponses au

questionnaire concernant la perception des habiletés en français écrit peut sans doute nous faire découvrir certains autres facteurs importants.

Questionnaire sur les habiletés

L'analyse des deux items retenus du questionnaire va porter principalement sur l'existence ou non d'un changement d'attitude entre le prétest et le post-test et sur les relations entre ces perceptions et les résultats des élèves. Considérant que les élèves ont répondu à ce questionnaire dans le cours de français, nous ne faisons pas ici de distinction entre le GE2 et le GT2 puisqu'ils avaient tous les deux le modèle d'enseignement intégré dans ce cours. D'ailleurs, ils répondent pour ainsi dire de la même façon. Les diagrammes en barre qui suivent présentent donc l'évolution de la perception des 94 sujets entre le prétest et le post-test. La question 15 concerne un jugement global sur sa qualité de scripteur et la question 20 a trait à la perception de contrôle de la réussite en écriture.

La figure 25 fait voir qu'il existe peu de changement entre le début et la fin du trimestre. La courbe est sensiblement la même. Le jugement qu'avait l'élève de lui-même ne s'est pas modifié.

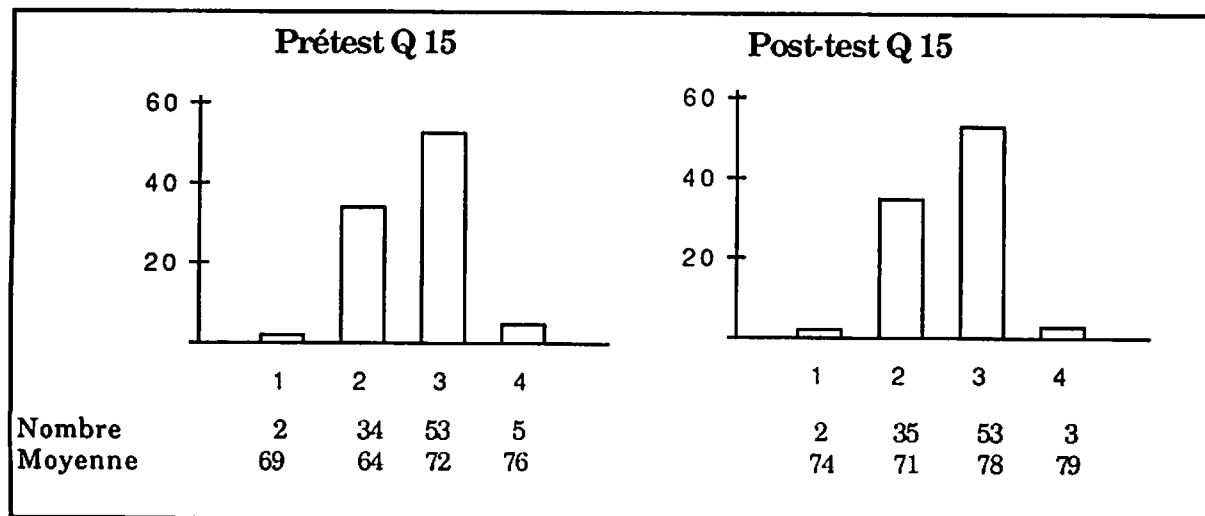


Figure 25: Diagrammes en barre des réponses réunies des élèves du GE2 et du GT2 à la question 15.

Par ailleurs, en observant la moyenne obtenue par les sujets qui se considéraient comme des scripteurs mauvais (1), moyens (2), plutôt bons (3) ou bons (4), on constate là encore, comme à la section *l'efficacité du modèle*, une étroite relation entre la perception de soi et les résultats obtenus. Le petit nombre de la barre 1 est peu indicatif, mais les barres 2 et 3 sont plus justes et interprétables en ce sens.

On remarque cependant à la question 20 un déplacement entre le prétest et le post-test: des sujets qui pensaient avoir beaucoup de contrôle sur leur réussite en écriture (4 au prétest) réalisent en avoir moins (4 au post-test). Le nombre de sujets de la barre 2 a doublé au post-test tandis que celui de la barre 4 a diminué de plus de la moitié. Cependant, on remarque que les résultats au post-test comme au prétest sont en relation logique avec la perception de soi. Toutefois, nous pensons qu'il faut retenir le fait que la très grande majorité des élèves croient avoir le contrôle nécessaire pour réussir à l'écrit. L'ensemble des données que nous venons d'analyser nous portent à penser que ces élèves n'ont pas tort.

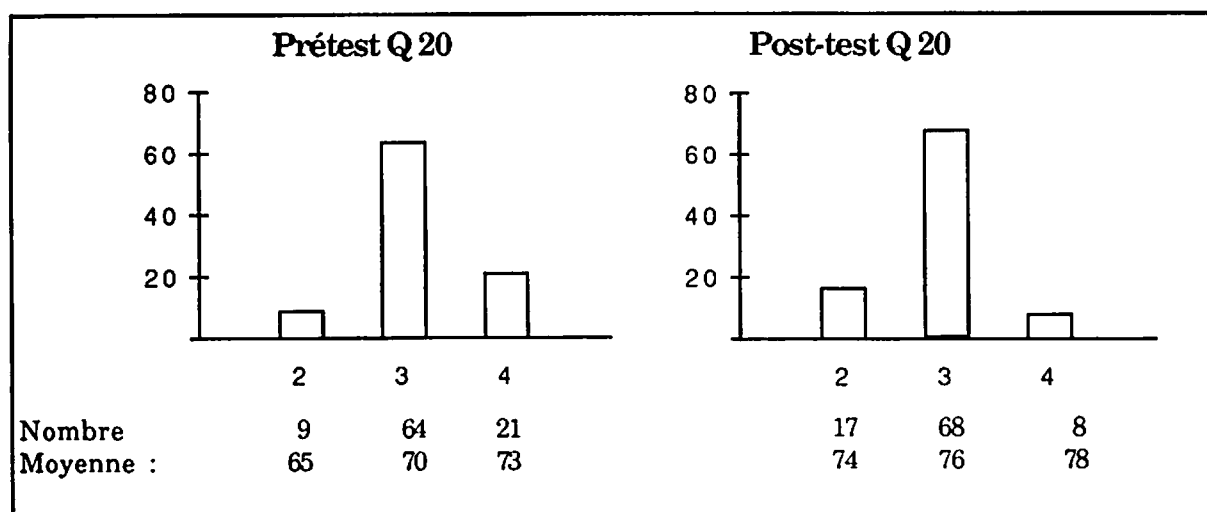


Figure 26: Diagrammes en barre des réponses réunies des élèves du GE2 et du GT2 à la question 20.

4.3.2 Sommaire des résultats

Hypothèse 4

Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte permet le transfert de la qualité de l'expression écrite des élèves d'une discipline à l'autre.

- La note globale des élèves du GT2 au post-test en philosophie est supérieure à celle du prétest; la différence est significative.
- Le gain réalisé en philosophie par le GT2 est comparable à celui qu'il a réalisé en français.
- Le GT2 présente des résultats supérieurs au post-test en philosophie et en français pour les trois dimensions du texte: le sens, la structure et l'orthographe. La différence est significative.
- Le GT2 présente des gains comparables en philosophie à ceux réalisés en français pour la dimension sens et orthographe, mais non pour la dimension structure où ils sont plus importants en philosophie qu'en français.
- Le GE2 a aussi réalisé des résultats supérieurs au post-test qu'au prétest et la différence est aussi significative pour les deux disciplines.
- Le GE2 a progressé au post-test pour toutes les dimensions du texte en philosophie, mais en français, il est demeuré stable pour la dimension structure, il a des résultats supérieurs pour la dimension sens et orthographe mais seule cette dernière dimension est significative.

Hypothèse 5

Le modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte utilisé de façon concertée dans deux cours va augmenter plus la qualité de l'expression écrite que s'il est employé dans un seul cours.

- Les résultats du GE2 au post-test en philosophie sont inférieurs à ceux du GT2. La différence entre les groupes n'est cependant pas significative. On se serait attendu à ce que le GE2 soit supérieur.
- Le GE2 présente au post-test en philosophie des résultats inférieurs à ceux du GT2 pour toutes les dimensions du texte. Il existe d'ailleurs une différence significative entre les groupes pour la dimension sens et structure mais non pour la dimension orthographe.
- Il ne semble pas exister de relation entre l'utilisation du guide d'écriture et les résultats au post-test du GE2 et du GT2.
- Il semble exister une étroite relation entre la perception par l'élève de ses qualités de scripteur et ses résultats.

Chapitre 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La structure de ce chapitre reprend dans l'ensemble celle du précédent. Nous commençons par la discussion des résultats de la première partie de la recherche, *l'efficacité du modèle*, et nous enchaînons avec les deux autres parties: *la persistance des apprentissages et le transfert de l'habileté d'écrire*. Notre attention se concentre principalement sur l'explication des résultats de l'hypothèse générale de la recherche, car l'interprétation concernant le modèle d'enseignement intégré et ses outils peut s'appliquer aux autres hypothèses, sauf indications contraires. L'explication des résultats de l'hypothèse centrale débutera par la discussion de la note globale en fonction des trois éléments clefs du modèle d'enseignement intégré à savoir le guide d'écriture, le journal de bord et les instruments et stratégies de l'évaluation formative. Par la suite, nous analyserons les effets du modèle sur chacune des trois dimensions du texte qui ont été mesurées: le sens, la structure et l'orthographe. Par ailleurs, lors de l'explication des hypothèses des autres parties de la recherche, nous nous limiterons à l'interprétation de la note globale et nous insisterons sur les points particuliers reliés à la persistance des apprentissages et au transfert de l'habileté d'écrire. Une synthèse générale des résultats obtenus en fonction de chacun des objectifs et une analyse des limites et de la portée des résultats de cette recherche suivront l'interprétation des résultats. Enfin, nous terminerons par une brève analyse des retombées possibles de cette recherche pour l'enseignement et pour de futures recherches.

5.1 L'efficacité du modèle

L'objectif général de cette recherche était de développer un modèle d'enseignement intégré de rédaction de texte au collégial afin d'accroître la métacognition du scripteur et ainsi augmenter la qualité de son expression écrite. Nous avons effectivement mis au point un modèle d'intervention s'appuyant sur les principales causes pouvant expliquer la faible qualité de l'expression écrite des élèves: la méconnaissance de la langue et des structures de texte, la faible utilisation de l'écriture et l'absence d'uniformité et d'information de l'évaluation de l'écrit. Ce modèle est constitué de trois éléments qui devaient, chacun, concourir à apporter des solutions aux

problèmes soulevés. Le guide d'écriture devait donner les connaissances relatives aux structures de texte, au processus d'écriture et aux critères d'évaluation d'un texte. Le journal de bord avait comme fonction de faire écrire souvent. Les stratégies et les instruments de l'évaluation formative avaient comme rôle de donner aux élèves les informations pertinentes pour comprendre leur performance en écriture. Les résultats obtenus confirment l'atteinte de notre objectif général; nous avons effectivement développé un modèle qui a contribué à une hausse de la qualité des textes des élèves. Cependant, tout modèle est perfectible et il serait exagéré de le considérer comme l'unique efficace; parmi d'autres modèles possibles ou à venir, ce dernier semble, dans le contexte de l'enseignement collégial, donner des résultats intéressants. Voyons maintenant de plus près quelles sont les raisons qui peuvent expliquer ces résultats.

L'hypothèse générale supposait que les éléments du modèle contribueraient à l'augmentation de la qualité de l'expression écrite des élèves. Pour ce faire, nous avons comparé l'enseignement du modèle à un enseignement ordinaire qui n'utilisait pas les mêmes outils. Les résultats ont révélé que la moyenne de la note globale du groupe expérimental est plus élevée que celle du groupe témoin et que la différence entre les groupes est significative. Le questionnaire de l'Annexe 1 a permis de savoir que les élèves du GT n'utilisaient pas le guide d'écriture que nous avons construit, ne rédigeaient pas de journal de bord et n'étaient pas en contact avec toutes les stratégies et les instruments de l'évaluation formative que nous avons utilisés. Cependant, certains des élèves du GT employaient un guide d'écriture, mais dans ce guide, on n'expliquait pas les structures de texte selon la typologie de Meyer (1982), on ne décrivait pas le processus d'écriture et on ne fournissait pas à l'élève d'informations concernant les critères d'évaluation d'un texte. D'autre part, on utilisait aussi dans le GT certaines stratégies de l'évaluation formative comme le retour sur l'évaluation, mais on ne réservait pas systématiquement une période de temps pour la révision des textes avant leur remise définitive, laquelle révision pouvait se faire individuellement, avec l'aide de l'enseignant ou avec l'aide des pairs. Le journal de bord était d'ailleurs l'outil qui permettait cette révision systématique. De plus, dans le GT, la grille d'évaluation n'était pas toujours

connue des élèves et elle pouvait varier d'un exercice à l'autre. Nous croyons effectivement que les outils et les stratégies utilisés dans le GE peuvent expliquer la différence entre les groupes. Dans les lignes qui suivent, nous verrons pourquoi et comment chacun des outils du modèle a permis d'accroître la métacognition du scripteur et ainsi augmenter la qualité des textes.

Paris et Winograd (1990) définissent la métacognition comme la connaissance et le contrôle des processus et des étapes cognitives. Le guide d'écriture est l'outil du modèle dont la fonction première était de donner la connaissance des processus et des étapes cognitives relatives à l'écriture. Le journal de bord servait, lui, à l'utilisation des connaissances; les stratégies et les instruments de l'évaluation formative constituaient des moyens de vérification. L'élève retrouvait dans le guide d'écriture des informations sur le processus d'écriture et sur les stratégies à utiliser lors des différentes étapes de réalisation d'un texte. Cette connaissance du processus d'écriture distinguait les élèves du GE de ceux du GT et peut constituer un des éléments qui explique la différence entre les groupes, car, comme Martlew (1983) l'affirme, un scripteur qui a acquis des habiletés métacognitives va mieux réviser son texte. On pourrait ajouter à cette affirmation que la connaissance du processus d'écriture peut aussi amener l'élève à mieux réaliser chacune des étapes du processus d'écriture: la *planification*, la *mise en texte* et la *révision*. En effet, il ne saute pas d'étapes parce qu'il les connaît, il en est conscient et il a appris à les contrôler, à poser les gestes nécessaires à leur réalisation. Par ailleurs, on se doit d'ajouter que dans l'application du modèle d'enseignement intégré, les enseignants s'assuraient qu'il existe en classe une période temps suffisante pour l'actualisation de chacune des étapes du processus d'écriture. Cependant, lors du post-test, et il en va de soi, les conditions étaient les mêmes pour les deux groupes.

Le guide d'écriture se distinguait aussi de l'outil utilisé dans le GT par l'explication des structures du texte informatif selon la typologie de Meyer, par la présentation des règles de la cohérence textuelle et par la définition des critères d'évaluation d'un texte. Ces trois types de connaissances s'ajoutaient au caractère cognitif du guide d'écriture et complétaient la

connaissance du processus d'écriture en y précisant certaines composantes essentielles. Ces connaissances ont eu, selon nous, une influence sur les résultats.

Les résultats de la dimension structure de texte révèlent une hausse significative entre le prétest et le post-test pour le GE ainsi qu'une différence significative entre les groupes. Ces résultats nous permettraient d'affirmer que la connaissance des structures de texte concourt à une meilleure organisation d'un texte. D'autre part, les résultats significatifs de la dimension sens démontreraient aussi que la connaissance des règles de la cohérence textuelle serait un facteur qui permet de mieux contrôler cette dimension du texte. Enfin, nous pensons que la connaissance des critères d'évaluation aidait aussi l'élève à mieux orienter son travail d'écriture parce qu'il avait un but précis, il en connaissait les caractéristiques (Roussey, Piolat, 1991). Cette connaissance des critères nous semble être un élément important de la métacognition du scripteur, car c'est ce qui permet à l'élève de se fixer des priorités et de mieux gérer le problème d'écriture. Il peut ainsi rendre bien défini un problème mal défini (Shuell, 1988, Matlin, 1989). La note globale plus élevée du GE pourrait en être la manifestation. Bref, le guide d'écriture semble avoir joué un rôle important au niveau des connaissances préalables favorisant une meilleure écriture.

L'apport du journal de bord à l'amélioration de la qualité des textes du GE pourrait s'expliquer comme suit: L'utilisation régulière de l'écriture et la répétition d'un même type d'écriture dans le journal de bord a permis, il nous semble, de rendre automatiques certains gestes et ainsi de soulager la mémoire à court terme. Cet outil aurait eu l'effet escompté en allégeant la mémoire de travail et cela confirmerait les travaux de Charolles (1986) et de Scardamalia et Bereiter (1986). Nous rappelons que les élèves devaient rédiger un compte rendu critique pour sept textes différents, lequel compte rendu devait prendre la forme suivante: un paragraphe où ils résumaient le texte à l'aide de la structure de description ou d'énumération et un autre paragraphe où ils critiquaient le texte lu à l'aide de la structure de cause/conséquence, de problème/solution ou de comparaison. La répétition de la construction de ce type de paragraphe dans le journal de bord (sans

compter les paragraphes que les élèves devaient aussi construire pour les évaluations sommatives du cours) aurait contribué à rendre automatique la construction logique d'un paragraphe. L'énorme gain pour la dimension structure chez le GE (9 points) et un gain important (8 points) de la dimension sens nous semblent en être la preuve, car la construction de la structure étant devenue automatique, les élèves peuvent alors consacrer plus d'espace de travail au sens. Pendant ce temps, on observe chez le GT le phénomène contraire: la construction de la structure ne s'est pas améliorée (il y a d'ailleurs une légère baisse de 1,6 point), ce qui a entraîné une diminution de 3,9 points de la dimension sens, laquelle baisse est d'ailleurs significative ($t= 2,5; p \leq 0,05$). La connaissance des structures de texte et leur automatiser par le journal de bord deviennent donc des éléments importants du modèle qui indiquent la nécessité d'aider le scripteur lors de la mise en texte en allégeant la charge de travail qu'exige l'écriture.

Le journal de bord participait aussi au développement de la métacognition en faisant écrire régulièrement l'élève. Le fait d'écrire souvent, de connaître les critères d'évaluation et d'être informé régulièrement de la qualité de sa production pouvaient contribuer effectivement au développement de la métacognition parce que l'élève prenait conscience du processus d'écriture et apprenait à le gérer de façon efficace. Les élèves du GT ont écrit au cours du trimestre sensiblement le même nombre de lignes que les élèves du GE, mais cette écriture ne se faisait pas dans un contexte semblable où l'élève était amené à pratiquer une structure et à s'évaluer selon des critères qu'ils connaissaient. L'évaluation formative accompagnait le journal de bord dans cette fonction métacognitive, car elle permettait de faire un retour sur ce qui avait été écrit. La note globale du GE, le fait que les sujets de ce groupe aient progressé pour toutes les dimensions du texte en sont les preuves: les élèves avaient un meilleur contrôle de toutes les composantes de la compétence langagière. Les élèves du GT ne se sont améliorés qu'à la dimension orthographe; ils font voir au post-test un phénomène de "downsliding" (Anderson, 1985): ils se concentrent sur "des changements de surface" et délaissent les "changements textuels", ce qui, selon Fabre (1991), distingue le scripteur expert du non-expert. Le journal de bord aurait donc participé grâce à l'utilisation régulière d'habiletés

scripturales au développement de la métacognition (Martlew, 1983) et contribuerait à faire en sorte que l'élève se rapproche du comportement du scripteur expert qui peut gérer simultanément les problèmes de surface comme l'orthographe et les problèmes de profondeur comme la cohérence d'un texte (Roussey et Piolat, 1991).

Les instruments et les stratégies de l'évaluation formative ont aussi joué un rôle important dans le développement de la métacognition, car ils permettaient de mieux gérer le problème d'écriture. Une des premières fonctions de l'évaluation formative est de faire connaître un état de compétence et d'aider l'élève, de l'appuyer dans sa démarche d'acquisition et de contrôle d'une connaissance ou d'une habileté. La grille de correction est l'instrument d'évaluation/information au centre du modèle, elle fait connaître les critères à rencontrer et elle indique aussi à l'élève où il peut aller chercher de l'information s'il en manque. La grille seconde l'élève lors de sa propre évaluation et lorsqu'il aide un pair. De plus, l'utilisation régulière de la même grille concourt, selon nous, à bien préciser le problème d'écriture, car le but à atteindre reste toujours le même, les critères ne varient pas et ils sont connus du scripteur. Ainsi, l'élève peut mieux réaliser la tâche qu'il doit accomplir parce que la grille l'assiste dans la délimitation du problème d'écriture. Cette caractéristique distinguant le GE du GT peut constituer un autre élément expliquant la note plus élevée du GE, car les élèves de ce groupe ont été évalués constamment avec cet outil. De plus, ils ont dû l'apprendre ou du moins le maîtriser afin de s'évaluer ou pour aider un pair.

Par contre, on pourrait s'opposer à cette affirmation en avançant comme argument que les élèves du GT étaient désavantagés parce qu'ils ne connaissaient pas les critères de cette grille. Nous croyons effectivement qu'ils étaient désavantagés par le fait de ne pas connaître précisément les critères d'évaluation; cela constituait d'ailleurs un des postulats de notre recherche. Cependant, les critères utilisés n'étaient pas complètement nouveaux ou étrangers aux élèves du GT: ce sont des critères reconnus par l'ensemble du milieu. D'ailleurs, on rappelle que la grille d'évaluation a été construite à partir de la grille d'évaluation de l'examen de secondaire V et

les élèves connaissaient les critères de cet examen. Ils étaient en fait désavantagés parce qu'il leur était difficile de bien définir le problème. On remarque cependant que les bons scripteurs du GT ont réussi aussi bien que les bons scripteurs du GE: les bons scripteurs ont cette connaissance et ce contrôle de la qualité d'un texte. Lorsque nous comparons la distribution des données du GE et du GT au post-test, la méconnaissance des critères semble avoir eu un effet de dispersion des données et de stabilisation de la moyenne chez le GT tandis que la connaissance des critères aurait favorisé un regroupement des données et une hausse de la moyenne dans le GE.

D'autre part, nous pensons que le fait d'avoir utilisé les critères d'évaluation d'un texte a aussi constitué un facteur qui a favorisé l'accroissement de la métacognition, car de cette manière l'élève avait le sentiment de contrôler la tâche à effectuer, ce n'était pas extérieur à lui. Le sentiment de contrôle constitue un aspect affectif important de la métacognition (Borkowski, Carr, Rellinger, Pressley, 1990) qui peut amener l'élève à changer d'attitude devant une tâche, à être plus motivé. De plus, il acquiert une plus grande confiance en lui, ce qui l'amène à croire en sa réussite. Cette stratégie a pu aider selon Prawat (1989) à créer chez l'élève une motivation à la maîtrise du processus plutôt qu'à la performance.

La distribution des réponses des élèves à l'item 20 du questionnaire de perception concernant le sentiment de contrôle de l'écriture ne semble pas à première vue indiquer une différence entre les groupes (voir figure 10). Cependant, lorsqu'on observe les résultats du GE (voir figure 11), on remarque que la perception des élèves du GE est plus conforme à leurs résultats effectifs que la perception des élèves du GT où on ne distingue pas de différence de résultats entre les élèves qui ont dit avoir peu de contrôle (61%) et ceux qui affirment avoir plutôt le contrôle de l'écriture (61%). Par contre, dans le GE, les élèves qui ont dit avoir peu de contrôle ont obtenu 61 % tandis que ceux qui ont affirmé avoir plutôt le contrôle du processus ont obtenu 69%. De plus, lorsqu'on compare les résultats du GE à ceux des élèves du GE2 du trimestre d'automne 1991 en fonction de la même question (voir figure 24), on remarque le même comportement: il existe une relation très étroite entre les résultats obtenus et la perception de son contrôle de

l'écriture. Lors de cette expérimentation, les élèves ont répondu au questionnaire au début et à la fin du trimestre. Il est intéressant d'observer à la figure 26 un déplacement de certains élèves qui pensaient avoir le contrôle du processus vers une perception où ils considèrent avoir un peu moins de contrôle. Ce déplacement indique à notre avis une perception plus juste d'eux-mêmes. D'ailleurs, les résultats obtenus sont encore en étroite relation avec la perception du contrôle de l'écriture: ceux qui pensent contrôler très bien l'écriture ont la plus haute moyenne. Donc, les stratégies et les instruments de l'évaluation formative auraient pu avoir des effets sur les attributions causales et rendre l'élève plus conscient de la maîtrise du processus d'écriture. Cela contribuerait à créer chez lui une motivation orientée vers la maîtrise d'un processus plutôt que vers la performance (Prawat, 1989), car il a acquis la «perception de la contrôlabilité de la tâche» (Tardif, 1992).

Par ailleurs, il faut aussi noter que le modèle a eu un effet sur l'ensemble des composantes de la compétence langagière à toutes les fois qu'il a été utilisé contrairement à l'enseignement ordinaire où l'effet s'est fait sentir uniquement sur la dimension orthographe. Écrire est un processus complexe demandant l'harmonisation de plusieurs activités cognitives et métacognitives. Le fait que le modèle proposé ait tenu compte qu'écrire est un jeu complexe d'opérations de trois types: des opérations de planification, de mise en texte et de révision (Mas, 1991), constituerait, selon nous, une explication de la différence entre les groupes. Le guide d'écriture aidait de façon particulière à la planification en donnant la connaissance des structures de texte, du paragraphe et des règles de cohérence textuelle. Le journal de bord favorisait l'expérimentation des opérations de mise en texte et les stratégies et instruments de l'évaluation formative secondaient les opérations de révision.

Les résultats ont démontré que les élèves du GE se sont améliorés pour chacune des dimensions du texte, mais ils indiquent aussi qu'il n'existe pas de différence significative entre le GE et le GT pour la dimension orthographe tandis qu'elle existe pour le sens et la structure. Comment expliquer cela? Nous croyons que les critères de correction utilisés

expliquent ce phénomène. Dans l'enseignement ordinaire, un fort pourcentage des points était consacré à la dimension orthographe, l'élève pouvait perdre jusqu'à la totalité des points. Les élèves ont donc orienté leur révision vers cette dimension plutôt que «d'orienter la révision vers une prise en compte de l'ensemble du produit» (Roussey, Piolat, 1991). Ils se sont d'ailleurs améliorés pour cette dimension. Par contre, le barème de notation utilisé dans le modèle allouait le tiers des points à chacune des trois dimensions. Les élèves ont donc tenu compte de l'ensemble des dimensions et il se sont améliorés pour chacune d'elles, l'orthographe y compris, même s'il n'y avait pas d'insistance particulière sur cette dimension du texte.

Avant de voir plus en détail certaines explications additionnelles pour chacune des dimensions du texte, il serait intéressant de se demander comment il se fait qu'il n'existe pas de relation entre l'utilisation du guide d'écriture et les résultats au post-test. Est-ce que cela signifierait qu'un des outils du modèle n'est pas efficace? Nous ne le croyons pas. Cependant, nous devons préciser que nous n'avons pas isolé chacun des outils pour savoir si un de ceux-ci avait une influence prépondérante sur les résultats et nous n'avons pas non plus vérifié si chaque outil avait rempli efficacement le rôle qui lui était attribué. Notre objectif était de développer un modèle pour augmenter la qualité de l'expression écrite et nous avons considéré le modèle comme un tout dont chacune des composantes devait contribuer conjointement, dans un rapport nécessaire et très étroit, à l'amélioration de la qualité des textes. Toutefois, nous sommes conscient qu'il pourrait être intéressant dans une autre recherche d'isoler ces outils afin de voir lequel a une influence plus déterminante sur la qualité des textes.

Revenons cependant au questionnaire d'utilisation et aux résultats indiquant l'absence de corrélation entre l'utilisation du guide et la moyenne au post-test. Nous ne croyons pas qu'on puisse interpréter ces résultats comme une preuve de l'absence d'efficacité du guide pour les raisons suivantes. D'abord, des indications qualitatives recueillies au même moment que les informations quantitatives révélaient que certains élèves forts disaient ne pas l'utiliser parce qu'ils n'en sentaient pas le besoin. Certaines informations contenues dans le guide pouvaient effectivement être

plus ou moins utiles pour les bons scripteurs. D'autre part, certains élèves disaient ne pas l'utiliser parce que les informations que donnaient les enseignants en classe étaient suffisantes. Ce dernier commentaire conjugué au premier nous fait voir qu'on ne peut établir de relation de cause à effet entre le nombre de fois que l'élève a dit avoir consulté le guide et ses résultats au post-test. De plus, dans le même ordre d'idée, des élèves faibles ont affirmé, eux, l'avoir utilisé souvent parce qu'il leur donnait des informations utiles. Ces élèves sont restés faibles au post-test, mais on constate quand même l'existence de différence significative au post-test pour l'ensemble du groupe, les forts et les faibles compris. D'autre part, le fait que les questionnaires étaient signés a peut-être incité certains élèves à indiquer qu'ils ont utilisé souvent le guide afin de plaire à leur enseignant... Bref, les informations recueillies à propos de l'utilisation du guide ne peuvent être, à notre avis, utilisées pour expliquer la force des élèves; elles doivent être considérées comme des données descriptives.

Nous avons noté auparavant que les élèves du GE avaient eu une hausse significative pour la dimension sens et que les informations concernant la cohérence textuelle et l'automatisation de la construction des paragraphes pouvaient être des facteurs qui expliquent ces résultats. D'autres raisons peuvent aussi faire comprendre cette hausse pour cette dimension. D'abord, la connaissance du processus d'écriture et l'explication de certaines procédures à utiliser à chacune des étapes auraient aussi contribué à ce résultat. L'élève pouvait en effet retrouver dans le guide d'écriture des explications concernant l'analyse de la consigne d'écriture, la construction de plan et l'utilisation de certains instruments ou stratégies au cours de la mise en texte et de la révision du texte. Ces connaissances de stratégies et de procédures pour accomplir une tâche d'écriture donnaient à l'élève des outils qui lui permettaient de mieux diviser le problème d'écriture en sous-problèmes (Flower et Hayes, 1981) et ainsi mieux le résoudre. D'autre part, nous pensons que le fait que les enseignants insistaient aussi sur l'aspect révision sémantique du texte en proposant à l'élève d'utiliser lors de l'étape de révision des questions comme « est-ce que ce que j'ai écrit est clair?, est-ce conforme à ce qui était demandé? » aurait favorisé la réussite de cette dimension du texte (Roussey, Piolat, 1991). Enfin, nous pensons que la

connaissance des structures du texte informatif aurait aussi participé à cette hausse parce que cette connaissance pouvait aider l'élève lors de la lecture en lui permettant d'anticiper l'information (Meyer, 1982). Cette efficacité de lecture pouvait donc alléger la charge de travail du scripteur et l'aider à la conception d'idées pour sa rédaction. D'ailleurs, nous avons vu que le GT n'a pas progressé pour cette dimension et nous croyons que la surcharge de travail causée par l'absence d'automatisation de certaines procédures et que l'importance accordée à la dimension orthographe par rapport à la dimension sens ont contribué à ce phénomène.

D'autre part, nous avons vu que la hausse significative de la dimension structure de texte chez le GE pouvait s'expliquer par la connaissance des structures de texte que donnait le guide d'écriture et par l'automatisation de ces structures grâce aux activités du journal de bord. Par contre, le GT n'a pas progressé pour cette dimension et nous croyons que l'absence d'automatisation de la construction des structures de texte et la méconnaissance des règles de cohérence textuelle peuvent expliquer cet état. Les travaux sur la cohérence textuelle (Lemieux, 1987) et sur la grammaire de texte (Combettes, 1988) sont relativement récents, mais démontrent que ces connaissances favorisent l'organisation globale d'un texte et ont donc des effets sur le sens. Ils nous apprennent qu'on ne peut dissocier ces deux dimensions d'un texte, qu'elles sont étroitement liées. On remarque d'ailleurs dans les résultats du GE, du GE2 et du GT2 que les notes des dimensions sens et structure au post-test sont sensiblement au même niveau, ce qui démontre les relations très fortes entre ces deux dimensions. Nous pensons qu'insister sur les structures de texte et sur les règles de cohérence textuelle est une orientation didactique à privilégier, car les structures de texte et les règles de cohérence sont en nombre limité. Il est donc possible de les faire connaître et on sait que les rendre automatiques soulage la charge de travail en écriture (Horowitz, 1985, Charolles, 1986). Par contre, il est plus difficile, sinon impossible, de donner aux élèves toutes les connaissances nécessaires sur de multiples sujets afin de les aider lors de la rédaction. Faire connaître la forme dans laquelle devront prendre place les idées à exprimer constitue, selon nous, un acquis important pour le scripteur.

La dimension orthographe est la seule des trois dimensions où les deux groupes présentent une hausse significative entre le prétest et le post-test. De plus, c'est la seule dimension où il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. Cependant, le GE présente des résultats supérieurs au GT. Comment interpréter ces résultats? Nous avons déjà dit que l'importance accordée à la notation de l'orthographe peut être un facteur expliquant la hausse du GT pour cette dimension. En ce qui concerne le GE, nous croyons que les stratégies et les habitudes de révision développées par les exercices du journal de bord et par l'évaluation formative expliquent la hausse de la dimension orthographe. Les exercices du journal de bord ont rendu automatiques des gestes de révision du texte écrit et les activités d'évaluation formative ont fait prendre conscience de la nécessité de revoir ou de faire revoir un texte avant sa remise définitive. De plus, nous croyons que l'automatisation de cette attitude conjuguée à l'automatisation des structures de texte aidaient à l'allègement de la mémoire de travail et permettaient au scripteur de mieux détecter les erreurs de surface. Enfin, nous rappelons que le GE a progressé pour les trois dimensions d'un texte et qu'accorder de l'attention à l'ensemble d'un texte (Roussey, Piolat, 1991) permet d'améliorer l'ensemble du texte. Cela met en évidence aussi qu'il n'est pas nécessaire, à notre avis, d'insister sur l'aspect orthographique pour augmenter la qualité de l'expression écrite des élèves, mais qu'il faut plutôt développer chez les élèves des stratégies de révision qui les amènent à considérer toutes les dimensions d'un texte.

Nous pouvons maintenant résumer l'interprétation des résultats du premier objectif de cette recherche en confirmant les deux hypothèses qui y étaient rattachées. D'abord, le modèle d'enseignement intégré a effectivement permis l'amélioration de la qualité de l'expression écrite des élèves lors du premier trimestre d'expérimentation; les trois outils du modèle ont contribué au développement de la métacognition des scripteurs. Deuxièmement, lors de la seconde expérimentation du modèle, les résultats ont aussi augmenté de façon significative au post-test, ce qui démontre que ce type d'intervention produit des résultats constants et semblables d'une année à l'autre.

5.2 La persistance des apprentissages

Deux hypothèses composaient cette partie de la recherche qui s'est déroulée au trimestre d'hiver 1991. La première hypothèse stipulait que le modèle d'enseignement utilisé sur deux trimestres donnerait des résultats supérieurs que lorsqu'employé pendant un seul trimestre. La seconde supposait que le modèle d'enseignement créerait des effets persistants sur les apprentissages. Les résultats de la première de ces deux hypothèses démontrent que le groupe qui a reçu l'enseignement du modèle pendant deux trimestres présente effectivement des résultats supérieurs à celui qui ne l'a eu que pendant un trimestre, mais la différence entre les deux groupes n'est pas significative lors du retest. Par ailleurs, les résultats de l'autre hypothèse démontrent que l'enseignement du modèle apporte effectivement une amélioration persistante. Voyons de plus près ce qui peut expliquer ces résultats et l'interprétation que nous pouvons en faire.

Le groupe qui a reçu l'enseignement du modèle pendant deux trimestres, le GE1, a présenté des résultats supérieurs à celui qui ne l'a eu que pendant un trimestre. Plusieurs raisons peuvent être invoquées, mais nous devons dire d'abord que le petit nombre de sujets du GE*, 25, et que la façon de former les groupes à partir du GE de l'automne précédent nous demandent de la prudence dans l'interprétation des résultats. En effet, les élèves du GE1 et du GE* proviennent du même groupe, mais présentent une différence significative entre eux au post-test de l'automne. Ces deux groupes ne sont donc pas équivalents et il devient alors difficile de les comparer pour cette hypothèse. Il aurait fallu s'assurer que ces groupes soient équivalents lors du début de l'expérimentation du deuxième trimestre pour pouvoir dire que l'utilisation du modèle d'enseignement intégré sur deux trimestres est supérieure à l'utilisation sur un trimestre. Nonobstant ce défaut dans la formation des groupes, il est possible d'analyser quand même ce qui s'est passé et d'essayer de comprendre d'abord pourquoi le GE1 est plus faible au retest qu'au post-test. La répétition du modèle aurait-elle eu des effets pervers?

Une analyse détaillée de la note du GE1 au retest révèle que ce groupe a baissé à ce moment de façon significative pour la dimension orthographe mais non pour les deux autres dimensions du texte. Au contraire, il est resté au même niveau pour le sens et n'a baissé que légèrement pour la structure. Ceci signifierait que le modèle produit des résultats constants pour ces deux dimensions. Cependant, la baisse de la dimension orthographe pourrait s'expliquer par le fait que les élèves ont pris moins de temps pour la rédaction lors du retest, ce qui diminue la qualité de la révision. D'autre part, nous pensons que le fait qu'il y avait dans le journal de bord moins d'exercices répétitifs comme au premier trimestre peut aussi expliquer ce phénomène: l'automatisation de certaines procédures a été moins soutenue créant par là une surcharge cognitive. Nous pensons aussi que le fait que les enseignants ont rappelé moins souvent aux élèves d'utiliser le guide pour la conception et la révision de leurs textes a contribué à cette diminution au retest. Cependant, on doit souligner que le GE1 conserve au retest une différence significative avec le prétest, ce qui nous permettrait d'avancer qu'il y a eu stabilisation au retest après l'atteinte d'un sommet et que l'amélioration persiste.

La différence entre le GE1 et le GE* au retest n'est pas significative, ce qui nous empêcherait d'affirmer que l'utilisation sur deux trimestres est supérieure à celle d'un trimestre. L'analyse détaillée révèle cependant que le GE1 présente une différence assez grande avec le GE* pour le sens et la structure, mais que celle-ci disparaît à l'orthographe. L'orthographe constituerait donc une dimension plus sensible à la baisse comme à la hausse, car le GE1 avait présenté une hausse très grande entre le prétest et le post-test pour cette dimension. D'ailleurs, les résultats du GT* pour l'orthographe possèdent aussi cette caractéristique: ils varient beaucoup entre les trois tests: ce groupe avait eu un gain entre le prétest et le post-test, mais il l'a perdu au retest. Le comportement de ce groupe est d'ailleurs semblable à celui du GE1. De plus, les résultats des élèves du GE2 et du GT2 du trimestre d'automne 1991 nous démontrent aussi que l'écart est très grand pour cette dimension du texte au post-test autant en français qu'en philosophie. La dimension orthographe semble donc très sensible et peu stable dans le temps. Lorsqu'on analyse l'ensemble des résultats de la

recherche, on remarque d'ailleurs que cette dimension présente toujours la plus grande étendue interquartile ainsi qu'une plus grande dispersion totale des données, ce qui affecte la moyenne. Nous pensons donc qu'il peut exister plusieurs facteurs qui influencent cette dimension, lesquels n'ont pas tous été contrôlés. Nous avons noté que le temps alloué à la rédaction peut en être un, mais on pourrait aussi ajouter que les connaissances de base du scripteur (Prawat, 1989), la motivation (Tardif, 1992), les conditions de rédaction en constituent d'autres. Les connaissances de base du scripteur sur le sujet du texte, sur la structure et sur le code linguistique peuvent comme nous l'avons vu antérieurement créer une surcharge cognitive. La motivation d'un individu peut faire en sorte qu'il décide de ne pas réviser son texte avant sa remise finale. Des conditions de rédaction comme la fin d'un trimestre, le pourcentage alloué au test sont d'autres éléments qui peuvent inciter l'élève à accorder moins d'importance ou d'attention à cette dimension.

Nous concluons donc pour cette hypothèse relative à la hausse plus grande des résultats lorsque le modèle est utilisé pendant deux trimestres qu'il existe effectivement une tendance à la hausse, mais les résultats nous empêchent de confirmer cette hypothèse. Le mode de formation des groupes et la très grande sensibilité de la dimension orthographe par rapport aux autres dimensions du texte en sont les principaux facteurs explicatifs. Cependant, nous ne pouvons l'infirmier non plus. Donc, nous retenons que lorsque le modèle est utilisé durant deux trimestres, les résultats des élèves qui ont été en sa présence pendant deux trimestres peuvent être supérieurs à ceux qui l'ont été un seul trimestre lorsqu'on compare les groupes après deux trimestres.

En ce qui a trait à l'hypothèse concernant la persistance des apprentissages, nous nous retrouvons dans la même situation: les résultats révèlent une hausse comparable des résultats du GE* au post-test et au retest par rapport au prétest, mais la différence n'est pas significative. Nous rappelons que la taille restreinte de l'échantillon du GE* constitue un facteur qui influence l'inférence statistique (Bertrand, 1986). Le GE* a donc présenté une hausse de 4 points au post-test qu'il a conservée au retest. Cette stabilité au retest nous permettrait de penser que les élèves n'ont pas perdu ce qu'ils

avaient acquis et que le modèle d'enseignement intégré semble avoir un effet de persistance sur les apprentissages: les élèves semblent réutiliser des connaissances et des habiletés qu'ils avaient acquises antérieurement. Il se produirait alors un transfert spontané d'habiletés (Gick, Holyoak, 1987). Le modèle aurait contribué au développement de cette habileté de base, ce "domaine-outil" (Perkins et Salomon, 1989) à réutiliser dans plusieurs contextes différents.

Par ailleurs, pour bien voir ce qui s'est passé, il est intéressant de comparer le GE* au GT*. Ce dernier groupe qui n'a jamais eu l'enseignement du modèle est demeuré stable pendant les deux trimestres; il n'a pratiquement pas bougé lors des trois tests. De plus, il est demeuré stable pour toutes les dimensions contrairement au GE* qui a progressé au retest pour toutes les dimensions du texte. Le comportement du GT* serait comparable aux résultats de la recherche de Brouillet et Gagnon (1990) sur la maturité syntaxique au collégial: les élèves sont statiques. Par contre, les élèves du GE* ont progressé et ils ont conservé leurs acquis, ce qui distinguerait les effets du modèle d'enseignement intégré d'un enseignement ordinaire.

Nous devons cependant conclure pour cette hypothèse relative à la persistance des apprentissages qu'il existe effectivement une tendance à la hausse qui se conserve au retest, mais les résultats nous empêchent de confirmer cette hypothèse ($p > 0,05$). Le mode de formation des groupes et le nombre restreint du GE* sont ici les principales raisons. Cependant, nous ne pouvons infirmer non plus cette hypothèse. Donc, nous retenons que le modèle d'enseignement intégré, contrairement à un enseignement ordinaire, semble favoriser la rétention des apprentissages. D'ailleurs, lorsqu'on observe aussi le GE1, on se rend compte que ce groupe a également conservé au retest ses acquis par rapport au prétest. Le développement d'habiletés générales nous semblerait l'explication la plus juste pour comprendre ce qui s'est passé. En effet, l'habileté à analyser la tâche d'écriture, les stratégies de mise en texte et de révision permettent au scripteur de bien décomposer la tâche et ainsi de mieux résoudre le problème d'écriture (Gagné, 1985, Bransford, 1986).

5.3 Le transfert de l'habileté d'écrire

Le dernier objectif de la recherche visait à vérifier les effets du modèle sur le transfert de l'habileté d'écrire d'une discipline à l'autre. Pour ce faire, nous avons comparé deux stratégies d'aide au transfert: une stratégie de transfert informé et une stratégie de transfert spontané (Gick et Holyoak, 1987). Cet objectif venait de l'observation faite par plusieurs personnes à savoir que les élèves semblent avoir de la difficulté à transférer leurs habiletés d'écrire d'une discipline à l'autre parce que la préoccupation linguistique ne se concentre trop souvent que dans les cours de français (Conseil des collèges, 1989; Ménard, 1990; Lecavalier, Préfontaine, Brassard, 1991). Ainsi, ils ont de la difficulté à décontextualiser ce qu'ils ont acquis (Prawat, 1989). La stratégie de transfert informé s'appuie sur plusieurs recherches qui concluent que le transfert spontané est rare (Gick et Holyoak, 1987; Novick, 1988; Perkins et Salomon, 1989). Il s'agissait donc d'informer directement les élèves de l'opportunité de réutiliser les mêmes stratégies d'écriture dans deux disciplines. Nous avons alors adapté le modèle d'enseignement et d'aide à la rédaction, lequel avait d'abord été conçu pour un cours de français, dans un cours de philosophie. La stratégie de transfert spontané se définit de son côté par l'absence d'aide ou d'indication pouvant permettre à l'élève de reconnaître la pertinence de réutiliser des connaissances ou des stratégies connues. Dans ce contexte, c'est l'élève lui-même qui reconnaît la pertinence d'utiliser ces connaissances. Deux hypothèses composaient cette partie de la recherche. L'une stipulait que le modèle d'enseignement intégré permettrait le transfert spontané entre disciplines et l'autre supposait que les élèves en situation de transfert informé auraient des résultats supérieurs à des élèves en situation de transfert spontané.

Les résultats obtenus démontrent que les élèves qui étaient en situation de transfert spontané en philosophie, le GT2, transfèrent effectivement leurs habiletés d'écriture au post-test en philosophie: leurs résultats présentent au post-test une différence significative et un gain comparable à celui qu'ils avaient réalisé en français. Ces résultats contredisent donc l'affirmation

voulant que le transfert spontané soit rare. Que s'est-il passé ou qu'est-ce qui peut expliquer ces résultats?

La première raison qui pourrait nous permettre d'expliquer cela est le fait que le modèle a développé la métacognition, ce qui donne à l'individu la connaissance et le contrôle du processus et des étapes de l'écriture. La métacognition amènerait l'élève à reconnaître la pertinence d'utiliser les mêmes stratégies et critères pour résoudre le problème d'écriture. L'élève percevrait alors une similarité entre certains éléments du contexte nouveau qu'il associerait alors à ses expériences antérieures. Il y aurait ainsi effectivement un transfert spontané. L'élève aurait alors créé en philosophie un espace-problème d'écriture semblable à ce qu'il a appris en français, car il a déduit qu'une situation d'écriture demande la création d'un espace-problème semblable, c'est-à-dire un certain nombre d'actions et une séquence particulière d'actions pour atteindre le but proposé (Gray et Orasanu, 1987). Le modèle d'enseignement intégré visait essentiellement cet objectif en français et il y aurait donc eu utilisation de ces stratégies générales parce que les élèves ont reconnu qu'elles pouvaient s'appliquer à plusieurs contextes.

Les habiletés d'écriture se transfèreraient-elles mieux que certaines connaissances reliées à des domaines précis contrairement à ce qu'affirment plusieurs chercheurs à savoir que les stratégies ou connaissances spécifiques se transfèrent mieux que des stratégies ou connaissances générales (Perkins, Salomon, 1989; Gick et Holyoak, 1987)? On ne saurait affirmer cela. Il ne faut pas oublier que l'écriture demande plusieurs types de connaissances et que certaines de celles-ci sont parfois difficiles à recouvrer. La fluctuation des résultats à la dimension orthographe pour l'objectif de *persistance des apprentissages* en est d'ailleurs une preuve: la révision est parfois plus efficace et l'élève commet moins d'erreurs orthographiques. La révision, en écriture, ne serait-elle pas d'ailleurs essentiellement un processus de transfert de connaissances linguistiques: le scripteur retrouve certaines connaissances et les utilise? La surcharge cognitive, mais aussi la base de connaissances, la conscience des connaissances et la motivation (Prawat, 1989) peuvent être des facteurs expliquant qu'à certaines occasions les opérations de transfert soient plus efficaces qu'à d'autres. De plus, le fait que

le groupe qui n'a reçu l'enseignement du modèle qu'un seul trimestre ait aussi conservé ses acquis au second serait aussi un exemple de transfert spontané de stratégies générales. Cependant, on ne peut objectivement affirmer de façon péremptoire que le modèle d'enseignement permet le transfert de l'habileté d'écrire en développant la métacognition, car on ne doit pas oublier que, dans les groupes témoins de français et de philosophie de cette recherche, il ait pu exister des faits, des informations ou des analogies qui ont favorisé d'une certaine façon le transfert. Nous n'avons pas contrôlé toutes ces possibilités. Ce peut être une limite à la portée de ces résultats, mais nous rappelons que nous avons privilégié une validité écologique. Nous avons laissé place à la vie normale qui se déroule en classe et qui fait qu'un enseignant sent parfois spontanément la nécessité de faire des rappels, des analogies afin que les élèves comprennent bien ce qu'il explique ou demande.

Par ailleurs, il serait intéressant maintenant d'aller voir ce qui s'est passé pour expliquer que les résultats des élèves, autant ceux du GE2 que du GT2, soient inférieurs en philosophie qu'en français. Pourtant, c'est la même habileté qui a été évaluée et avec le même instrument. Nous avons déjà noté lors de l'analyse des résultats que les conditions de rédaction étaient différentes en philosophie qu'en français. En philosophie, les élèves avaient une heure pour rédiger un texte de 275 mots et ils n'avaient pas comme en français de textes préparatoires à lire afin de se préparer à la séance de rédaction. Le temps, la longueur du texte et le degré de préparation nous semblent des raisons valables pour expliquer la différence entre les scores en français et en philosophie. Le facteur temps pourrait expliquer que les élèves aient eu des résultats inférieurs pour le sens, la structure et l'orthographe parce qu'ils ont dû consacrer moins de temps à la révision comme à la planification du texte. Le facteur longueur du texte pourrait expliquer particulièrement la différence pour la dimension sens, car les élèves avaient moins de mots ou d'espace pour traduire clairement leur pensée. En ce qui concerne le degré de préparation à la rédaction, le fait qu'en français les élèves s'étaient préparés à partir du même texte a assuré une certaine équivalence des connaissances préalables pour tous les élèves, ce qui n'était pas le cas en philosophie où certains individus pouvaient avoir des connaissances moins grandes sur les sujets à controverse qui leur étaient

proposés. Enfin, on pourrait aussi penser qu'une partie la différence est due à une attitude acquise des élèves qui veut qu'on porte plus attention à l'écriture dans un cours de français que dans un autre cours.

Nous concluons donc en fonction des résultats obtenus que l'hypothèse alléguant que le modèle d'enseignement intégré permette le transfert de l'habileté d'écrire est confirmée. Le développement de la métacognition nous semble constituer la principale raison expliquant ce transfert spontané d'une discipline à l'autre. En effet, c'est ce qui permet de transposer le même espace-problème d'écriture dans un autre contexte. Par contre, un bref coup d'oeil aux résultats du GE2 et du GT2, et leur comparaison nous amèneraient plutôt à infirmer l'hypothèse qui avançait que les résultats des élèves qui recevaient l'enseignement du modèle dans deux cours seraient supérieurs. Ces résultats contredisent donc encore une fois l'affirmation voulant que le transfert informé constitue la stratégie la plus efficace pour favoriser le transfert (Gick et Holyoak, 1987; Novick, 1988; Perkins et Salomon, 1989).

Les raisons pouvant expliquer que les résultats du GE2, les élèves en situation de transfert informé, ne sont pas supérieurs à ceux du GT2 sont de plusieurs ordres. La première que nous pouvons invoquer est la même que celle avancée pour l'hypothèse précédente: le modèle a développé la métacognition et a ainsi facilité l'utilisation de stratégies générales dans des contextes nouveaux. C'est ce qui expliquerait l'absence de différence entre le GT2 et le GE2. Par contre, cette absence de différence pourrait aussi s'expliquer par le fait que le redoublement d'un même environnement ne donne pas, contrairement à ce qui était attendu, de résultats supérieurs. Travailler au développement de la métacognition serait une stratégie plus valable et appuierait alors une de nos affirmations du cadre théorique où on déclarait que développer l'autonomie cognitive de l'élève serait un bon geste à poser au collégial.

Une seconde raison pourrait aussi expliquer l'absence de différence entre les groupes: l'exercice de réécriture du prétest que devaient faire les élèves du GE2 en philosophie n'aurait pas donné les effets escomptés ou, comme moyen de support aux activités de rédaction, ne se distinguait pas

suffisamment des exercices d'analyses d'arguments que devaient effectuer les élèves du GT2; ils ont donc développé là des habiletés semblables. Une troisième raison serait le fait que les groupes n'étaient pas vraiment équivalents. Ils ont été appariés sur leurs résultats en français au prétest mais malgré cette apparence, il y aurait encore existé des différences marquantes. La différence de 5 points entre les groupes au prétest en philosophie et la différence de trois points à l'examen de français de secondaire V prouveraient cette explication. Le GT2 étant donc plus fort que le GE2, il était alors difficile d'arriver au résultat inverse en l'espace de quinze semaines. Toutefois, nous ne croyons pas que ces deux dernières raisons soient prépondérantes. Nous pensons plutôt que deux conditions expérimentales différentes pour les deux groupes expliquent davantage l'absence de différence.

D'une part, les élèves du GT2 n'avaient pas de limite de temps au post-test et ils ont consacré en moyenne 70 minutes à la rédaction contrairement à 55 minutes pour le GE2. D'autre part, la rédaction du post-test faisait partie de l'évaluation sommative des groupes, mais elle valait 20% des points du trimestre dans le cas du GT2 tandis qu'elle en valait 10% pour le GE2. Ces deux conditions différentes, conditions que nous n'avons malheureusement pu contrôler, peuvent, selon nous, expliquer l'absence de différence entre les groupes en philosophie. L'absence de limite de temps aurait permis aux élèves du GT2 de consacrer plus de temps à la révision comme à la planification des textes. Les résultats supérieurs de la dimension orthographe et le plus grand nombre de mots seraient des preuves de cette situation. Par ailleurs, le pourcentage plus élevé accordé à la rédaction dans le GT2 constituerait un facteur qui aurait pu influencer la motivation des élèves: ceux-ci auraient perçu la valeur plus grande accordée à la tâche et se seraient donc plus engagés dans sa réussite (Prawat, 1989, Tardif, 1992). Par ailleurs, l'apparence de similarité entre les consignes d'écriture en français et en philosophie aurait pu aussi constituer un facteur qui aurait permis aux élèves du GT2 de faire des ponts entre le post-test qu'ils avaient en français et en philosophie. De plus, les élèves auraient pu aussi reconnaître qu'ils se trouvaient dans des conditions semblables à celles du prétest qui leur avaient

été expliquées et ainsi inférer qu'ils devaient faire comme dans leurs cours de français.

Bref, nous concluons l'interprétation des résultats de cette hypothèse concernant une situation de transfert informé comme stratégie d'aide au transfert en affirmant que cette hypothèse est infirmée. D'abord, le développement de la métacognition provoqué par le modèle d'enseignement intégré et, ensuite, certaines conditions expérimentales nous semblent être les principales raisons pouvant expliquer ces résultats.

5.4 Synthèse, généralisation et impacts des résultats

L'objectif principal de cette recherche était de concevoir et d'évaluer un modèle d'enseignement et d'aide à la rédaction au collégial afin d'améliorer la qualité de l'expression écrite des élèves. Les résultats obtenus confirment l'effet positif de ce modèle sur la qualité de l'écriture des élèves. Le modèle aurait permis principalement d'accroître la métacognition des élèves et ainsi de les rendre plus autonomes et en possession d'un meilleur contrôle de l'écriture.

Différents éléments du modèle auraient contribué au développement de la métacognition. D'abord, la connaissance du processus d'écriture aurait donné au scripteur la conscience de chacune des étapes de l'écriture. Les trois outils du modèle auraient également participé conjointement à la connaissance du processus d'écriture et à l'accroissement de la métacognition. Le guide d'écriture aurait donné la connaissance et le contrôle des structures du texte informatif, des règles de la cohérence textuelle et des critères d'évaluation d'un texte. Le journal de bord aurait permis l'automatisation de la construction des structures d'un texte et aurait ainsi permis de diminuer la charge cognitive de l'écriture. Les stratégies et les instruments de l'évaluation formative auraient donné l'information nécessaire au scripteur pour réviser son texte et auraient ainsi contribué à lui procurer le sentiment de contrôle de l'écriture.

Les résultats démontrent aussi que le modèle aurait eu des effets sur les trois dimensions d'un texte: le sens, la structure et l'orthographe, lesquelles dimensions peuvent s'associer aux trois composantes de la compétence langagière: la compétence discursive, la compétence textuelle et la compétence linguistique. Les informations du guide d'écriture permettraient une meilleure analyse de la tâche d'écriture et favoriseraient une révision sémantique d'un texte, lequel type de révision est souvent ignoré. La connaissance des structures de texte aiderait à l'augmentation de la qualité de la lecture et à l'automatisation de certains gestes en cours d'écriture. La dimension structure de texte constituerait la dimension au centre de la hausse de la qualité de l'écriture, car d'une part, elle influence la cohérence textuelle qui concerne aussi l'aspect sémantique, et d'autre part, elle allège la mémoire à court terme et permet ainsi une meilleure révision de surface, c'est-à-dire l'aspect orthographique. Enfin, la connaissance de diverses stratégies de mise en texte et de révision permettrait un meilleur contrôle de la dimension orthographe.

Les résultats obtenus lors des différentes parties de l'expérimentation démontrent que le modèle aurait un effet constant et semblable d'un trimestre à l'autre. Cependant, il aurait été intéressant de connaître l'effet particulier de chacun des outils du modèle sur la hausse des résultats. Cette absence de distinction représente pour nous une des limites de cette recherche, mais nous indique en même temps certaines voies de recherche à explorer. Il serait effectivement intéressant de connaître l'influence particulière de la connaissance des critères de correction par rapport à la connaissance des structures de texte ou l'effet de l'utilisation répétée d'une structure comme le paragraphe par rapport à l'exercice régulier d'auto-évaluation ou d'aide par les pairs. Dans des recherches futures, il pourrait être intéressant d'isoler et de comparer l'effet de chacune de ces connaissances et stratégies.

Par ailleurs, nous avons déjà aussi indiqué quelques limites par rapport à la généralisation des résultats de cette recherche. Nous rappelons que le mode de formation des groupes et le protocole quasi-expérimental nous demandent d'être prudents quant à la portée des résultats. Nous pensons

toutefois pouvoir dire qu'avec des sujets semblables, dans un contexte semblable, il est possible d'arriver aux mêmes résultats. Nous rappelons aussi que nous avons privilégié une validité écologique et que nous avons essayé de reproduire les conditions normales d'enseignement plutôt que de contraindre les collaborateurs, les expérimentateurs et les élèves à un cadre très rigide même si nous avons dû le faire pour certains aspects. Ceci signifie que nous croyons que ce modèle peut être utilisé et donner des résultats comparables dans une classe ordinaire, dans un contexte ordinaire d'enseignement où on doit réagir parfois très rapidement avec originalité et créativité à diverses conditions d'échange pouvant survenir dans une salle de cours.

En ce qui concerne la validité interne de cette recherche, nous sommes aussi conscient des faiblesses potentielles de certaines conditions comme la présence du biais de l'expérimentateur par le fait que le chercheur et les expérimentateurs étaient responsables des groupes expérimentaux et de la correction de l'ensemble des tests. Cependant, nous croyons avoir pris les précautions requises en faisant des études de corrélation sur des corrections a posteriori; les résultats à des moments différents de l'expérimentation (1: $r=0,89$; 2: $r=0,94$; 3: $r=0,86$) démontrent l'existence d'une forte corrélation et nous permettent de dire que la mesure était fidèle. D'autre part, nous sommes aussi conscients que la perte de plusieurs sujets rendaient les groupes plus ou moins représentatifs et comparables. De plus, le fait que les consignes étaient données par chaque enseignant plutôt que par un seul examinateur, même si chaque collaborateur et participant avait des consignes de présentation précises, a pu aussi influencer les résultats. Le contrôle des connaissances préalables des sujets par rapport au thème de rédaction aurait pu aussi nuancer la portée des résultats. Bref, nous sommes effectivement conscients que toutes ces conditions ont pu constituer des parasites qui auraient pu biaiser les résultats, mais nous avons privilégié et reproduit des conditions ordinaires où l'enseignant corrige lui-même les copies de ses élèves, c'est aussi lui-même qui présente et explique les activités de rédaction à ses élèves qui proviennent de milieu hétérogène et qui ont des connaissances de base qui peuvent varier grandement. Ce sont là des réalités de la vie quotidienne d'une classe. Pour ces raisons, nous croyons que

répéter ce modèle dans ces conditions semblables devrait donner des résultats comparables.

D'autre part, lors de l'expérimentation, nous avons été amenés à nous interroger sur l'applicabilité de deux éléments du modèle: la grille de correction et le nombre de textes du journal. La grille de correction exige une préparation et peut donc être lourde à utiliser lors des premières corrections dans un contexte ordinaire où un enseignant rencontre parfois jusqu'à 160 élèves par trimestre. La grille exige effectivement l'initiation à une analyse différente d'un texte où le correcteur doit essayer de bien distinguer les trois dimensions du texte et préciser les raisons pour lesquelles un élève rencontre ou ne rencontre pas le niveau de réussite pour chacun des critères. Ce travail demande un temps d'adaptation. De plus, certains aspects techniques de la grille comme compter le nombre de mots, le diviser par le nombre d'erreurs pour trouver la fréquence et associer ce nombre à un pourcentage sont des opérations qui alourdissent la manipulation de l'instrument. Cependant, lorsque nous observons les résultats obtenus, nous nous rendons compte de l'importance de tenir compte de toutes les dimensions d'un texte. Dans ce sens, nous pensons qu'il y aurait à poursuivre tout un travail de réflexion et de recherche sur la précision et l'applicabilité des critères de correction d'un texte. Même si certains critères semblent difficiles à cerner, même si l'objectivité ne semble pas assurée à première vue, nous croyons qu'il faut absolument essayer de rendre plus précis ces critères qui recourent le sens et la structure d'un texte afin de donner aux élèves des informations utiles sur leurs performances concernant ces dimensions du texte. La dimension orthographe présente l'avantage de posséder des critères plus précis, mais les résultats de cette recherche nous ont fait connaître que se concentrer sur cette dimension ne fait qu'améliorer cette dimension du texte pendant que les deux autres conservent le même niveau. Ces résultats ont démontré en plus que cette dimension du texte semble très variable ou très sensible à des facteurs pas toujours contrôlables.

Le nombre de textes à écrire dans le journal de bord peut constituer aussi un autre facteur qui rend difficile l'application de ce modèle dans un contexte ordinaire d'enseignement. En effet, nous pensons que si

l'enseignant doit revoir et corriger seul tous les textes du journal de bord en plus des autres textes qui forment l'évaluation sommative du cours, la tâche pourrait être très lourde. Pour cette raison, nous croyons qu'il faut aussi travailler à trouver et à créer des formules qui permettent à l'élève d'écrire souvent et d'être évalué régulièrement. Nous pensons que l'aide par les pairs peut être une stratégie efficace. D'une part, elle allège la tâche de correction de l'enseignant, d'autre part, elle permet à l'élève de s'appropriier les critères et de prendre confiance en lui. Cependant, il n'est pas nécessairement facile de créer en classe l'atmosphère de confiance mutuelle où chacun contribue à la réussite de l'autre. Il faut que le cadre créé par l'enseignant soit très bien défini et il doit s'assurer que tout le monde rencontre les exigences de ce cadre comme le nombre de textes à écrire, le nombre de rapport d'évaluation à faire, etc. L'enseignant doit aussi croire que tous les élèves peuvent s'entraider. Selon nous, plusieurs formules d'encadrement sont possibles, il s'agit de les créer. D'autre part, nous pensons aussi qu'on devrait utiliser plus régulièrement du temps de classe pour les activités de révision, d'évaluation ou de retour sur l'évaluation: ces activités sont selon nous aussi formatrices que les situations où l'enseignant présente de façon magistrale ce qui est à connaître. Finalement, nous sommes conscients que certains éléments du modèle peuvent présenter certaines lourdeurs d'application, mais nous croyons que le modèle et ses instruments sont quand même assez souples pour s'adapter à une multitude de situations et à l'originalité des éventuels utilisateurs.

En ce qui concerne l'objectif de persistance des apprentissages, les résultats ont démontré l'existence d'une tendance à la hausse lorsque le modèle est utilisé sur deux trimestres plutôt que sur un seul trimestre et ils ont également fait connaître que le modèle permettrait aux élèves de conserver les habiletés acquises antérieurement. Cependant, il faut être prudent dans l'interprétation de ces résultats à cause principalement du nombre restreint des sujets de certains groupes et à cause du mode de formation des groupes. Par ailleurs, cette partie de la recherche nous a permis de découvrir la grande sensibilité de la dimension orthographe par rapport aux autres dimensions du texte. Des facteurs comme la durée,

certaines conditions de rédaction, les connaissances de base hétérogènes des sujets et la motivation peuvent expliquer la variabilité de cette dimension.

La dernière partie de la recherche nous a fait savoir aussi que le modèle d'enseignement intégré aiderait au transfert de l'habileté d'écrire en développant la métacognition du scripteur. Par contre, on a pu constater que le fait d'utiliser conjointement le modèle dans deux disciplines ne donnait pas de résultats supérieurs dans la discipline de transfert, à un enseignement où le modèle ne serait présenté que dans une discipline. Le développement de la métacognition serait plus important comme facteur explicatif que l'utilisation d'une stratégie de transfert informé. La métacognition permettrait au scripteur de reconstituer un espace-problème pour résoudre un problème d'écriture. Ainsi, il transférerait son habileté d'écrire dans un autre contexte ou discipline comme nous avons vu qu'il pouvait le faire dans le temps pour l'objectif de persistance des résultats lorsqu'au deuxième trimestre l'élève conserve ses acquis du premier. Ces résultats et le fait que le modèle semblent agir de façon significative sur une durée de quinze semaines ouvrent la porte à différentes avenues de recherche ou de réflexion.

La première grande conclusion qu'on pourrait dégager de cette recherche est le fait qu'il semble efficace, dans le cas d'une habileté complexe comme l'écriture, de faire l'enseignement de stratégies générales et d'insister sur l'acquisition de connaissances conditionnelles, car ces connaissances favorisent le développement de la métacognition, rendent l'élève autonome et permettent le transfert de ces habiletés dans plusieurs contextes. Dans ce modèle, les connaissances conditionnelles sont principalement la connaissance du processus d'écriture et la reconnaissance de ses différentes étapes, la connaissance et la reconnaissance des composantes d'une tâche d'écriture, la connaissance et la reconnaissance des critères de qualité d'un texte. On peut alors supposer que l'enseignement et l'explication de certains autres processus complexes comme la lecture seraient une stratégie efficace pour aider les élèves à leur entrée au cégep et ainsi leur donner des connaissances conditionnelles qui permettraient l'utilisation efficace de ces habiletés dans plusieurs contextes, car ils

pourraient bien analyser la tâche à accomplir (le problème), connaîtraient les étapes à franchir ou à réaliser (les actions et la séquence d'actions) et sauraient quels sont les critères de réussite à rencontrer (le but à atteindre). Ce sont les connaissances conditionnelles qui permettent de faire le lien entre des connaissances de faits (les connaissances déclaratives ou le savoir qu'on associe souvent au contenu ou à la matière d'un cours) et leur utilisation (les connaissances procédurales ou le savoir-faire qu'on vérifie dans des exercices d'application du savoir). Une connaissance conditionnelle permet la reconnaissance d'un savoir et de son utilisation. Il serait intéressant dans ce contexte de se demander si la reproduction du processus de résolution de problèmes selon la psychologie cognitive ne pourrait pas constituer un environnement pédagogique qui favoriserait le développement et l'utilisation de connaissances conditionnelles, car l'élève serait toujours placé dans une situation où il doit lui-même faire les liens entre ses savoirs plutôt que de seulement se remémorer certains faits ou procédures.

Une deuxième conclusion importante se dégage de cette recherche. Elle est du même ordre d'esprit que la conclusion précédente à savoir qu'il faut relier plusieurs connaissances entre elles pour apprendre ou résoudre un problème. En écriture, il faut tenir compte de toutes les composantes de la compétence langagière si on désire une amélioration de la qualité des textes des élèves. Cette conclusion, il nous semble, peut avoir des retombées importantes. Elle signifie d'abord l'importance que tous les enseignants devraient accorder à la fois à la clarté des consignes d'écriture (le sens), à l'organisation des idées dans un texte (la structure) et à l'utilisation du code (l'orthographe). On entend souvent dire qu'il faut «s'occuper du français» dans tous les cours, mais cette préoccupation ne devrait pas se limiter à l'orthographe. Nous avons vu principalement que connaître la structure d'un texte (ce pourrait être en pratique un type de texte comme un rapport de laboratoire, un rapport de stages, une dissertation, etc.) aide à l'expression claire et juste des idées parce que le scripteur peut mieux répartir son attention à toutes les dimensions d'un texte. D'autre part, selon nous, ceci signifie aussi que tous les programmes de rattrapage en français écrit devraient tenir compte des trois composantes de la compétence langagière. Il est vrai que certains élèves ne possèdent pas un niveau suffisant de

connaissances linguistiques, mais s'ils n'apprennent pas en même temps dans quel contexte les utiliser, c'est-à-dire reconnaître quand et pourquoi employer ces connaissances, il leur sera difficile de les réutiliser, car ils ne sauront retrouver ces connaissances dans leur mémoire parce qu'ils ne pourront les relier à une situation précise.

Nous pensons que les résultats de cette recherche nous indiquent aussi la nécessité de faire écrire souvent et surtout, comme Ménard (1990) l'avait déjà souligné, de faire écrire des textes qui demandent à l'élève la réalisation véritable de toutes les étapes du processus d'écriture: la planification, la mise en texte et la révision. En écrivant souvent dans ces conditions, l'élève pourra rendre automatiques certaines opérations et augmenter la qualité de son expression écrite. Enfin, cette recherche démontre aussi comme la recherche de Lecavalier, Préfontaine, Brassard, (1991) la nécessité de relier les activités de lecture et d'écriture, car la lecture efficace permet une meilleure organisation et expression des idées.

Nous devons souligner aussi une autre conclusion majeure de cette recherche à savoir l'importance qu'il faut accorder à la connaissance et à la précision des critères de correction pour aider à la réussite des élèves. Si l'élève a en sa possession la connaissance des normes à rencontrer, il peut alors mieux définir le but à atteindre pour résoudre le problème qui lui est présenté. De plus, la précision et l'explication de ces normes ne pourront encore que faciliter la définition de la tâche à effectuer. Nous pensons que tout enseignant, quelque soit sa discipline, doit accorder une très grande importance à la clarté de la consigne et à la précision des critères afin de développer chez l'élève un processus d'analyse et de résolution d'une tâche applicables dans plusieurs contextes. La clarté et la précision des critères nous semblent au coeur du développement de la métacognition, car la connaissance des critères ne peut qu'entraîner un meilleur contrôle d'un processus parce que l'élève sait dans quelle limite doit s'exercer ce contrôle.

Cette recherche nous laisse aussi sur des interrogations auxquelles d'autres recherches ou réflexions sauront sûrement dans l'avenir apporter des réponses. Nous pensons qu'il serait intéressant de connaître le rôle exact

et l'effet du niveau des connaissances linguistiques par rapport aux connaissances textuelles et discursives lors de la réalisation d'une tâche d'écriture. D'autre part, il serait intéressant de pouvoir mieux préciser ce qui distingue un scripteur expert d'un non-expert afin de pouvoir éventuellement enseigner au non-expert des gestes que les experts posent en cours d'écriture. Enfin, il apparaît une autre voie de recherche qui nous semble importante, et c'est peut-être celle que nous allons emprunter, il s'agit de la mise au point et de la validation d'une grille de correction qui pourrait à la fois être souple, claire et précise, qui tiendrait compte des trois composantes de la compétence langagière, qui serait utilisable par l'ensemble des enseignants et qui informerait précisément l'élève sur sa réussite. La grille que nous avons utilisée dans cette recherche nous semble un premier pas dans cette direction, mais nous croyons qu'elle pourrait être à la fois plus précise et plus souple pour les dimensions sens et structure d'un texte. Le défi, c'est d'arriver à mettre au point un instrument facilement utilisable par les enseignants et les élèves, un instrument qui reproduit fidèlement toutes les composantes de l'espace-problème d'une tâche d'écriture et qui facilite ainsi la rédaction et son contrôle.

Enfin, nous croyons que le modèle d'enseignement intégré que nous avons mis au point constitue un exemple parmi d'autres d'un environnement pédagogique qui, comme Meirieu (1992) l'affirmait lors du dernier colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), travaille à la construction de l'autonomie de l'individu. Ce modèle donne des aides, fait de "l'étayage", mais en même temps permet à l'élève d'enlever ces aides, de "désétayer" en lui procurant ce qu'il faut pour qu'il soit capable de se dégager du contexte de départ. Notre travail se situait dans cet esprit que nous résumons par cette citation de Philippe Meirieu (1991) tirée de *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*: «...la culture scolaire n'est émancipatrice que si l'éducation scolaire prend en charge un apprentissage essentiel, l'apprentissage à la gestion autonome des savoirs.»

CONCLUSION

Le projet de recherche *Développer la conscience d'écrire* avait comme objectif général de mettre au point un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial. Ce modèle d'enseignement devait essentiellement développer la métacognition du scripteur afin qu'il contrôle mieux le processus d'écriture pour ainsi augmenter la qualité des textes qu'il produit. Cet objectif général se subdivisait en trois objectifs de recherche. Le premier objectif était de mesurer l'efficacité du modèle créé sur la qualité de l'expression écrite des élèves. Le second consistait à mesurer l'efficacité de l'utilisation de ce modèle sur deux trimestres et son effet sur la persistance des apprentissages. Le troisième objectif était de mesurer l'effet de ce modèle sur le transfert de l'habileté d'écrire d'une discipline à l'autre.

Le modèle conçu dans cette recherche s'appuyait sur la reconnaissance de certaines causes importantes de la faible qualité de la langue écrite des élèves. L'identification de ces causes que sont la méconnaissance de la langue et des structures de texte, le peu d'utilisation de l'écriture et certaines déficiences de l'évaluation de l'écrit, nous a amenés graduellement à construire un modèle permettant de proposer une solution pour améliorer la qualité des textes des élèves.

Nous avons commencé par définir ce qu'est la compétence langagière afin de bien préciser sur quoi devaient porter nos efforts. Après avoir précisé les composantes de cette compétence, nous nous sommes attardés à comprendre le processus d'écriture. Des recherches récentes nous ont amenés à concevoir l'écriture comme une résolution de problèmes qui implique le recours à plusieurs types de connaissances. Le problème était alors de savoir comment retrouver ces connaissances pour les transférer dans un nouveau contexte et de savoir comment les gérer. Le rôle clé de la métacognition est alors apparu. Par la suite, nous avons défini les caractéristiques du type de texte étudié par cette recherche, le texte informatif. Puis, après avoir fait un tour d'horizon de différentes recherches récentes, nous avons précisé les éléments du modèle d'enseignement et d'aide à la rédaction. Trois outils composent ce modèle: un guide d'écriture,

le journal de bord et des instruments et des stratégies d'évaluation formative. La fonction du guide d'écriture est de faire connaître les structures du texte informatif, les règles de la cohérence textuelle et les critères de qualité d'un texte. Le rôle du journal de bord est de faire produire régulièrement un type de structure comme le paragraphe afin de rendre sa construction automatique. Les instruments et les stratégies de l'évaluation formative ont comme fonction d'informer précisément l'élève sur le niveau de réussite atteint et de lui fournir de l'aide afin qu'il puisse se corriger. Nous avons ensuite précisé les objectifs et les hypothèses de cette recherche.

L'expérimentation s'est déroulée en trois étapes. Lors de la première étape, *l'efficacité du modèle*, nous avons comparé l'effet de l'enseignement du modèle sur la qualité des textes à un enseignement ordinaire. Les résultats ont démontré une différence significative en faveur du groupe expérimental (GE). Ils ont aussi révélé que ce groupe avait eu une hausse significative pour toutes les dimensions d'un texte: le sens, la structure et l'orthographe, tandis que le groupe témoin (GT) n'avait augmenté que pour la dimension orthographe. La contribution des trois outils du modèle au développement de la métacognition expliquerait ces résultats. Le guide d'écriture donnait la connaissance des structures de texte, du processus d'écriture et des critères d'évaluation d'un texte. Ces connaissances permettaient aux élèves de mieux circonscrire le problème d'écriture qu'ils devaient résoudre. Les activités du journal de bord auraient favorisé l'automatisation de la construction des paragraphes, ce qui aurait allégé la charge de travail exigée en cours d'écriture et aurait permis au scripteur d'accorder plus d'importance au sens et à l'orthographe. Les instruments et stratégies de l'évaluation formative auraient procuré aux élèves un meilleur contrôle sur l'écriture, car ils savaient comment rencontrer les critères d'un texte de qualité. Ces résultats confirmeraient donc l'hypothèse voulant que le modèle d'enseignement intégré augmenterait la qualité de l'expression écrite des élèves. De plus, lors de la deuxième année d'expérimentation, les élèves qui ont été en présence du modèle d'enseignement intégré ont eu des résultats comparables à ceux qui l'avaient suivi la première année.

La seconde étape de la recherche, *la persistance des apprentissages*, cherchait à connaître les effets du modèle lorsqu'il était utilisé auprès des mêmes élèves pendant deux trimestres. Ces élèves ont alors été comparés à des élèves qui ont reçu l'enseignement du modèle un seul trimestre et à des élèves qui ne l'ont jamais reçu. Les résultats démontrent que les élèves qui ont eu l'enseignement durant deux trimestres ont des résultats supérieurs, mais la différence entre les groupes n'est pas significative. Par ailleurs, les résultats démontrent aussi que les élèves qui n'ont reçu l'enseignement du modèle que durant un trimestre conservent ce qu'ils avaient acquis à la fin d'un second trimestre. Le groupe qui n'a pas reçu l'enseignement du modèle est resté stable, n'a pas à aucun des moments de l'expérimentation. Le développement de la métacognition et le contrôle des stratégies générales à utiliser lors de l'écriture expliqueraient ces résultats.

La troisième étape de l'expérimentation, *le transfert de l'habileté d'écrire*, vérifiait les effets du modèle sur le transfert de l'habileté d'écrire d'une discipline à l'autre. Les résultats font voir que le modèle en développant la métacognition permet le transfert spontané de l'habileté d'écrire d'une discipline à l'autre. D'autre part, les résultats démontrent aussi que le fait d'utiliser conjointement le modèle dans deux disciplines ne donne pas de résultats supérieurs à une utilisation dans une seule discipline. Le développement de la métacognition, la connaissance et le contrôle de stratégies générales expliqueraient également ces résultats.

Trois conclusions principales se dégagent de cette recherche. La première stipule que l'acquisition de stratégies générales ou de connaissances conditionnelles s'avère fondamentale dans le cas d'habileté complexe comme l'écriture. La seconde fait voir l'importance de tenir compte des trois composantes de la compétence langagière. La dernière démontre l'importance de la précision des consignes et de la clarté des critères d'évaluation afin d'aider les élèves à mieux résoudre les différents problèmes qui leur sont présentés.

Cette recherche montre aussi la nécessité de continuer à chercher à connaître les relations entre les différents types de connaissances en jeu lors

de l'écriture. De plus, elle permet de se rendre compte de l'apport que pourrait nous donner une meilleure connaissance du scripteur expert. Enfin, elle indique la nécessité de travailler à la confection d'instruments d'évaluation à la fois simples, précis, adaptables et facilement utilisables par les enseignants et les élèves.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- ADAM, J-M. (1985). Quels types de textes? *Le français dans le monde*, n.192, 39-43.
- ANDERSON, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- ANDERSON, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. second edition, New York: W.H. Freeman and Company.
- ANDERSON, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. third edition, New York: W.H. Freeman and Company.
- BEACH, R, LIEBMAN-KLEINE, J. (1986). The writing/reading relationship: Becoming one's own best reader. In *Convergences: Transaction in reading and writing*. Petersen B. éd., 64-81.
- BEAUGRANDE, R. de (1984). *Text production*. Norwood, N.J.: Ablex.
- BEREITER, C. (1983). Development in writing. in *Cognitive Processes in Writing*. Gregg et Steinberg, éd., Hillsdale, N.J.: LEA, 73-93.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1984). Information processing demand of text composition. In *Learning and Comprehension of Text*. Mandl, Stein et Trabasso éd., Hillsdale N.J.: LEA, 407-430.
- BERNIER et al. (1989). *Approche pédagogique et guides didactiques; Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage*. Tome 2, Service de recherche et perfectionnement: Cégep de Rimouski.
- BERTRAND, R. (en coll. avec Valiquette C.) (1986). *Pratique de l'analyse statistique des données*. Québec: PUQ.
- BLOUIN, Y. (1985). *La réussite en mathématiques au niveau collégial: le talent n'explique pas tout*, Québec: Collège François-Xavier-Garneau.
- BORKOWSKI, J.G., CARR, M., RELLINGER, E, PRESSLEY, M. (1990). Self regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In *Dimensions of thinking and Cognitive Instruction*. Beau Fly Jones éd., NCREL, Hillsdale, New Jersey: LEA, 53-92.
- BRANSFORD, J., SHERWOOD, R., VYE, N., RIESER, J. (1986). Teaching thinking and problem solving. *American Psychologist*. 1078-1089.
- BRONCKART, J-P. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux et Nietslé, p.15-60.

- BROOKS, L.W., DANSEREAU D.F. (1987). Transfer of information: an instructional perspective. In *Transfer of learning. Contemporary research and Applications*. Cormier & Hagman editors: Academic Press Inc., 121-150.
- BROUILLET, C., GAGNON D. (1990). *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*. Montréal: Cégep du Vieux-Montréal.
- BROWN, A. L., BRANSFORD, J.D., FERRARA, R.A., CAMPIONE, J.C. (1983) Learning, remembering, and understanding. In *Handbook of Psychology*, vol. 3, Cognitive development, FLAVELL, J.H. & MARKMAN, E.M. (editors), New-York: Wiley.
- BUTTERFIELD, E.C. (1988) On solving the problem of transfer. In *Practical aspects of memory*. (vol.2) M.M Gruneberg, P.E. Morris, R.N. Sykes (Eds), London: Academic Press, 377-382.
- BUTTERFIELD, E.C., NELSON, G.D. (1989) Theory and Practice of teaching transfer. *Educational Technology Research and developpement*, vol. 37, no. 3, 5-38.
- BUTTERFIELD, E.C., NELSON, G.D. (1991). Promoting Positive Transfer of Different Types. *Cognition and Instruction*, vol. 8, (1), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 69-102.
- CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*, Paris: Hachette, coll. U.
- CHAROLLES, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, no.49, 3-21.
- COLLOQUE INTERCOLLÉGIAL SUR L'AIDE À L'APPRENTISSAGE (1989). *Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*. Montréal: CRDP, Collège Bois-de-Boulogne.
- COMBETTES, B. (1986). Le texte explicatif: aspects linguistiques. *Pratiques*, no.51, p.23-38.
- COMBETTES, B. (1988) *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles, De Boeck Duculot.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1989). *La qualité du français au collégial: élément pour un plan d'action*. Avis au ministre de l'enseignement supérieur et de la science, Gouvernement du Québec.

- CONSEIL DES COLLÈGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Rapport 1987-1988, Gouvernement du Québec.
- COOPER, C.R., MATSHUASHI, A. (1983). A theory of writing process. In *The psychology of written language. Developmental and Educational perspectives*. Martlew M. éd, Toronto: John Wiley and sons, 3-40.
- CORMIER, S.M., HAGMAN, J.D. (1987). *Transfer of learning. Contemporary research and Applications*. Cormier & Hagman editors, New York: Academic Press Inc.
- CRONIN, H., MEADOWS, D., SINATRA, R. (1990). Integrating computers, reading, and writing across the curriculum. *Educational Leadership*, sept., 57-62.
- D'HAINAULT, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris: Editions Labor, Fernand Nathan.
- DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale, in *Repères*, no. 4, INRP, 9-22.
- DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles: coll. Prisme, de Boeck, Université, 270 pages.
- DENHIÈRE, G. (1984). *Il était une fois...* Lille, Presses universitaires de Lille.
- DESCHÊNES, A-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Monographie de psychologie, no. 7, Québec: P.U.Q.
- DOUGHERTY, B. (1986). Writing plans as strategies for reading, writing and revising. In *Convergences: Transaction in reading and writing*, PETERSEN B. éd., p.82-96.
- DUBÉ, L. (1990). *Psychologie de l'apprentissage*. Deuxième édition, Québec: PUQ.
- FABRE, C. (1991). La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits. In *Repères*, no. 4, INRP, 49-59.
- FERLAND, L.G., SANCHEZ, E. (1990). *Mise à niveau en français à l'entrée des collèges*. Rapport de recherche. (s.l.)

- FISCHER, P.M., MANDL, H. (1982). Metacognitive regulations of text processing: aspects and problems concerning the relation between self-statements and actual performance. In *Discourse processing*. Flammer and Kintsch Eds., North Holland publishing company, p.339-351
- FLOWER, L., HAYES, J. (1981). Plans that guide the composing process. In *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication, vol.2, Writing: Process, Development and Communication*. Hillsdale, N.J.: LEA. p.39-60.
- FLOWER, L., HAYES, J., (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In *Cognitive processes in writing*. Gregg et Steinberg éd., Hillsdale, N.J.: LEA, p.31-50.
- FORTIER, G., PRÉFONTAINE, C. (1989). Vers une stratégie d'aide au scripteur. In *Ordinateur enseignement et apprentissage. L'ordinateur va-t-il changer l'enseignement?* coll. sous la direction de G. Fortier, Montréal: éd. Logiques, p.267-288.
- FORTIN, C., ROUSSEAU, R. (1989). *Psychologie cognitive. Une approche de traitement de l'information*. Québec, Télé-Université: PUQ.
- FORTIN, M. (1991) *Une C.L.E. pour lire et écrire au collégial*, Collège de Sherbrooke, Service de recherche et développement.
- FORTIN, M. (1987). *L'écho texte. Lire pour écrire... En atelier assisté de l'ordinateur*. Collège de Sherbrooke.
- FOURNIER, G. (1991). Intermède noir. In *Colloque 1991: le français au collégial*, Actes du colloque Didactique du français langue et littérature au collégial: Cégep de Jonquière, 98 -110.
- FREDERIKSEN, C.H., DOMINIC, J.F. (1981). Introduction: Perspectives on the activity of writing. In *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication, vol.2, Writing: Process, Development and Communication*. Hillsdale, N.J.: LEA, 1 -21.
- GAGNÉ, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown & Company.
- GAGNÉ, Robert M. (1970). *The conditions of learning*. 2nd edition, New York: HRW.
- GAGNÉ, Robert M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. traduction et adaptation de *Essentials for learning of instruction*. Montréal: HRW.

-
- GARCIA-DEBANC, C. (1986) Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*. no. 49, 23-50.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- GICK, M. L. (1986). Problem-solving Strategies. *Educational Psychologist*. 21, LEA, 99-120.
- GICK, M.L., HOLYOAK, K.J. (1987). The cognitive basis on knowledge transfer. In *Transfer of learning. Contemporary research and Applications*. Cormier & Hagman editors. New York: Academic Press Inc, p.9-46.
- GRANT, G. (1990). L'analphabétisme en milieu de travail: un frein à la pleine croissance des entreprises et des travailleurs. conférence prononcée lors du 4e colloque annuel de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial, juin, 1990.
- GRAY, W.D., ORASANU, J.M. (1987). Transfer of cognitive skills. In *Transfer of learning. Contemporary research and Applications*. Cormier & Hagman editors. New York: Academic Press Inc., 183-215.
- HAYES, J., FLOWER, L. (1980). Identifying the Organization of writing Processes. In *Cognitive Processes in Writing*. Gregg et Steinberg éd., Hillsdale, N.J.: LEA, 3-30.
- HAYES, J., FLOWER, L., SCHRIEVER, K, STRATMAN, J., CAREY, L. (1987). Cognitive processes in revision. In *Reading, Writing, and Language Learning: Advances in Applied Psycholinguistics, vol II*, S. Rosenberg (ed.) Cambridge: England, Cambridge University Press, 177-240.
- HAYES, J.R. (1990). Individuals and Environments in Writing Instruction. In *Dimensions of thinking and Cognitive Instruction*. Beau Fly Jones éd., NCREL, Hillsdale, New Jersey: LEA, p.241-263.
- HOLYOAK, K.J. (1990). Problem Solving. In *Thinking. An invitation to cognitive science. vol. 3*. Daniel N Osherson and Edward E Smith, (eds.) Cambridge: MIT Press, 117-146.
- HOROWITZ, R. (1985a) Text patterns, Part 1. *Journal of reading*. 28 (5). 488-454.
- HOROWITZ, R. (1985b) Text patterns, Part 2. *Journal of reading*. 28 (6) 534-541.

- HOULETTE, F. (1991). Write Environment: Using AI strategies to model a writer's knowledge of process. *Journal of artificial intelligence in education*, vol. 2, no. 3.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, Paris: éd. de Minuit, coll. Points, n.17.
- JONES, B.F., PALINCSAR, A.S., OGLE, D.S., CARR, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- KINSLER, K. (1990). Structured Peer Collaboration: Teaching Essay Revision to College Students Needing Writing Remediation. *Cognition and Construction*, 7 (4), LEA., 303-321.
- LABELLE, F., LEFEBVRE, J., TURCOTTE, A.G. (1989). *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial*. rapport d'étude du sous-comité pédagogique de la coordination provinciale de français, (s.l.).
- LANOUX, J. (1991). La didactique du français, langue et littérature au collégial, in *Colloque 1991: le français au collégial*, Actes du colloque Didactique du français langue et littérature au collégial: Cégep de Jonquière, 43-50.
- LEBRUN, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*. thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.
- LECAVALIER, J. (1991). Mesure et démesure de la compétence, *Factuel*, vol. 4, no. 1, 7-9.
- LECAVALIER, J., BRASSARD, A. (1991)., *Aide stratégique en lecture/écriture*. Cahier d'écriture. Montréal: MEES/Collège de Valleyfield.
- LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, C., BRASSARD, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Rapport de recherche, Valleyfield: collège de Valleyfield.
- LEGENDRE, Renald (1988). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris, Montréal: Librairie Larousse.
- LEMIEUX, J. (avec la collaboration de Fortier, H. et Rossignol, P.) (1987). *Le français écrit par la cohérence de texte*. Rapport de recherche, Campus Notre-Dame-de-Foy.

- LUNDQUIST, L. (1983). *L'analyse textuelle*, Paris: Cedic.
- LUSIGNAN, G., FORTIER, G. (1990). Identification des stratégies utilisées par les élèves de 5e secondaire pour la révision de discours écrits de type argumentatif et d'élèves de 4e et 5e secondaire pour la révision d'une nouvelle littéraire en fonction d'un changement d'audience. In *La recherche en français dans les commissions scolaires et dans les universités*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et du développement.
- MAIMON, E. (1988). Cultivating the prose garden. *Phi Delta Kappan*, 69, no.10, 734-739.
- MARTLEW, M. (1983). Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing. In *The psychology of written language*. M.Martlew (ed.), Toronto: John Wiley and Sons, Ltd, p.295-333.
- MARZANO, R.J., BRANDT, R.S., HUGHES, C.S., JONES, B.F., PRESSEISEN, B.Z., RANKIN, S.C. SUHOR, C., (1988). *Dimensions on thinking: a Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria. VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- MAS, M. (1991). SAVOIR ÉCRIRE: C'EST UN TOUT UN SYSTEME! Essai d'analyse didactique du «savoir écrire» pour l'école élémentaire, *Repères*, no. 4, INRP, 23-34.
- MATLIN, Margaret W. (1989). *Cognition*. second edition, New York: HRW, 580 pages.
- McNICOLL, C. (1991) Les attentes des universités. In *Colloque 1991: le français au collégial*, Actes du colloque Didactique du français langue et littérature au collégial: Cégep de Jonquière, 91-96.
- MEIRIEU, P. (1992). Éduquer: un métier impossible ou Éthique et pédagogie, conférence prononcée lors du colloque conjoint de l'AQPC et de l'ACCC, *Collèges célébrations 92*, tenu à Montréal en mai 1992.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: ESF éditeur.
- MÉNARD, Louise (1990). *L'utilisation de l'écriture au collégial: étude descriptive*. Projet PAREA: Cégep de Montmorency.
- MEQ (1987). Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième année du secondaire administrée au mois de mai 1987, *Rapport global*. Gouvernement du Québec.

- MEYER, B.J.F. (1982). Reading research and the composition teacher; the importance of plans. *College composition and communication*, no.33, p.37-49.
- MEYER, B.J.F., FREEDLE, R.O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American educationnal research journal*. n.1. ,121-143.
- MOFFET, J-D. (à paraître). *Je pense ...donc, j'écris*. Guide d'écriture, Montréal: Éditions du renouveau pédagogique.
- MOFFET, J-D. (1990). *Effets de l'enseignement des structures textuelles et du processus d'écriture sur l'expression écrite au collégial*. texte inédit, mémoire de maîtrise, 150 pages, Université de Sherbrooke.
- MOFFET, J-D. (1989). *Je pense ...donc, j'écris*. Guide d'écriture, notes de cours, Cégep de Rimouski.
- NIEDOBA, A. (1991). La compétence langagière au primaire et au secondaire. In *Colloque 1991: le français au collégial*, Actes du colloque Didactique du français langue et littérature au collégial: Cégep de Jonquière,71-90.
- NOËL, C., TURCOTTE, A.G. (1992). *La compétence langagière dans les cours de français au collégial: objectifs de formation et taxinomie des connaissances*, Longueuil: Collège Édouard-Montpetit.
- NOLD, Ellen W. (1981). Revising. In *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication, vol.2, Writing: Process, Development and Communication*. Hillsdale, N.J.: LEA, 67-81.
- NOVICK, L.R. (1988). Analogical Transfer, Problem Similiraty, and Expertise. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 14 (3), 510-520.
- PARIS, S.G., WINOGRAD, P. (1990). How metacognition can promote academi learning and instruction. In *Dimensions of thinking and Cognitive Instruction*. Beau Fly Jones (ed.). NCREL, Hillsdale, New Jersey: LEA, 15-51.
- PERKINS, D.N., SALOMON, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46, (1), 22-32.
- PERKINS, D.N., SALOMON, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18,, 16-26.
- PORTER, A.C., RAUDENBUSH, S.W. (1987). Analysis of covariance: its model and use in Psychological research. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 34, no. 4, 383-392.

- PRAWAT, R.S. (1989) Promoting access to knowledge, Strategy and Disposition in Students: A Research Synthesis. *Review of educational research*. 59, (1), p.1-41.
- PRÉFONTAINE, C. (1987). *Effets de l'utilisation du traitement de texte sur la pratique de l'écriture*. Rapport de recherche, Cégep de Valleyfield.
- PRÉFONTAINE, C., LECAVALIER, J. (1990). Deux problèmes stratégiques en lecture/écriture. Actes du colloques de l'APEFC, 1990,
- PROST, A. (1985). *Éloge des pédagogues*, Paris, Éditions du Seuil.
- RACINE, C., LECLERC, J., JEAN, L. (1986). *Implantation d'un service d'aide en langue française*. Rapport final de recherche. Montréal: collège Bois-de-Boulogne.
- RACINE, C., LECLERC, J., JEAN, L. (1987). *Grille de correction en français écrit: élaboration, expérimentation et évaluation*. Rapport final de recherche. Montréal: collège Bois-de-Boulogne.
- REICHARDT, C.S. (1979). The statistical analysis of data from nonequivalent group designs. In *Quasi-experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Cook, T.D., Campbell, D.T., editors, Boston: Houghton Mifflin Company, 147-205.
- ROBIDAS, G. (1989) *Psychologie de l'apprentissage: un système d'apprentissage-enseignement personnalisé*. Éditions Behaviora.
- ROUSSEY, J-Y., PIOLAT, A. (1991). Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but, *Repères*, no. 4, INRP, 79-92.
- ROY, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski, Service de recherche et de perfectionnement: Cégep de Rimouski.
- ROY, G.R., LAFONTAINE, L., MORIN, S (1990). «La maîtrise du français à l'université. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada.
- SCALLON, G. (1988) *L'évaluation formative des apprentissages*. tome 1 et 2, Québec: les presses de l'Université Laval.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1986). Research on written composition. In *Handbook of research in teaching*. p.778-803.

- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. in *Advances in applied psycholinguistics*. S. Rosenberg, (ed.), vol.2, *Reading, writing and language learning*. Cambridge: University Press.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1983). The development of evaluative diagnostic /and remedial capabilities in Children's composing. In *The psychology of written language. Developmental and Educational perspectives*. Martlew M. éd. Toronto: John Wiley and sons, p.67-96.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1984). Development of strategies in text processing. in *Learning and Comprehension of Text*. Mandl, Stein et Trabasso éd., Hillsdale N.J.: LEA, p.379-407.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, PASQUIER, J.P., BAIN, A.D., DAVAUD, C. (1985). Typologie des textes et stratégies d'enseignement. Un "patchwork" discursif. *Le français d'aujourd'hui*, n.69, p.63-72.
- SCHNEUWLY, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant» in *Vygotsky aujourd'hui*. B. Schneuwly et J.P. Bronckart (Eds), Paris: Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p.169-203.
- SHUELL, Thomas J. (1988) Teaching and learning as Problem Solving Paper presented. in *Metaphors of Classroom Research*. J. Brophy (ed.), AERA, New Orleans.
- SINATRA, R. et al. (1986). Using semantic mapping after reading to organize and write original discourse. *Journal of reading*, oct., 4-12.
- SINGLEY, M.K., ANDERSON, J.R. (1989). *The transfer of cognitive skill*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: éditions Logiques.
- VAN DIJK, T.A. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- VELLEMAN, P.F., VELLEMAN, A.Y. (1988). *DataDesk. Handbook*, vol.1 et *Data Desk Professionnal, Statistic and references guide*, vol.2, Northbrook, Illinois: Odesta Corporation.

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire sur les activités d'écriture et de lecture

**PROJET DE RECHERCHE
DÉVELOPPER LA CONSCIENCE D'ÉCRIRE**

Questionnaire concernant les activités pédagogiques reliées à l'écriture

Nom: _____

Le but de ce questionnaire est de recueillir le plus d'informations possibles sur le déroulement du cours qu'ont suivi les élèves du groupe témoin. Ces précisions me permettront de dégager les caractéristiques de l'enseignement qu'ont reçu ces élèves. Ainsi, des interprétations et des explications plus justes pourront être avancées lors de l'analyse et de la discussion des résultats.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Jean-Denis Moffet

1- Dans le cours *Communication et Écritures* (601-103), combien de pages (évaluation globale) l'élève a-t-il dû écrire au cours du trimestre?

Note: Le même questionnaire a été utilisé pour le cours *Littérature et société québécoise* (601-935).

2- Combien de textes, de chacun des types suivants, l'élève devait-il écrire?

Résumé? _____ Compte rendu? _____ Analyse ou explication de texte? _____

Critique? _____ Dissertation? _____

3- Combien de pages de texte au total (nombre approximatif) l'élève devait-il lire?

Distinguez recueil de textes: n= _____ et livre ou manuel: n= _____

4- a- Est-ce que l'élève devait ou pouvait utiliser un guide d'écriture? _____

Si oui, lequel? _____

b- L'élève devait-il suivre les instructions de ce guide pour écrire ses textes?

b1- Il était obligé _____ b2- Il était invité à le faire _____

5- Est-ce qu'il y avait dans le cours des activités d'écriture à caractère essentiellement formatif?_____ Si oui, lesquelles?_____

6- Avant la production de ses textes, l'élève avait-il la connaissance des critères et du barème de correction utilisés pour l'évaluation des textes?_____

Si oui, a- précisez brièvement quels étaient ces critères et ce barème:_____

b-Comment ces critères et ce barème lui étaient-ils présentés et expliqués?_____

7- L'élève devait-il tenir ou rédiger un journal de bord ou un cahier d'écriture?_____

Si oui, précisez les exigences:_____

8- Dans le cadre du cours, les élèves devaient-ils à l'occasion a) aider un ou des collègues à planifier et rédiger un texte? Si oui, indiquez le nombre d'occasions:_____

b) réviser et corriger le texte d'un collègue? Si oui, indiquez le nombre d'occasions:_____

9- Combien d'heures avez-vous consacré à l'explication de la rédaction de textes?_____

Qu'avez-vous fait?(expliquez brièvement)_____

Encore merci beaucoup!

Annexe 2

Questionnaire sur l'utilisation du guide d'écriture

A- Questionnaire d'utilisation et d'évaluation du guide d'écriture «Je pense donc... j'écris».

Au cours du dernier trimestre, tu as utilisé le guide d'écriture *Je pense donc...j'écris*, guide d'écriture d'un texte informatif. Ce guide a été présenté et expliqué brièvement en classe. De plus, il était suggéré d'y recourir régulièrement pour les activités d'écriture du cours et pour le journal de bord. Ce questionnaire vise à connaître maintenant, à la fin du trimestre, l'emploi que tu as fait du guide et ta perception de son utilité et de la clarté de ses explications. Tu indiques sur le questionnaire ce que tu as réellement fait et ce que tu penses vraiment du guide, non ce que tu penses qu'il aurait dû être fait ou pensé. D'ailleurs nous ne prendrons connaissance de ces informations qu'au début du prochain trimestre. Nous te demandons donc de répondre le plus justement et le plus honnêtement possible à ces questions et nous te remercions à l'avance de ta collaboration; elle nous aidera à améliorer cet outil de travail pour les trimestres à venir.

Les professeurs : Lucien Cimon
Jean-Denis Moffet

Nom _____
Matricule _____

A- EMPLOI DU GUIDE

Tu indiques ta réponse en encerclant le chiffre correspondant.

Fréquence:

a 1- Pour mes travaux écrits, dans le cours de français, j'ai eu recours au guide

jamais (0 fois)	peu souvent (1 à 3 fois)	assez souvent (4 à 7 fois)	souvent (8 à 10 fois)	très souvent (11 et +)
1	2	3	4	5

a 2- Pour mes travaux écrits, dans mes autres cours, j'ai eu recours au guide

jamais (0 fois)	peu souvent (1 à 3 fois)	assez souvent (4 à 7 fois)	souvent (8 à 10 fois)	très souvent (11 et +)
1	2	3	4	5

Indiquez quel(s) cours?: _____

B- UTILITÉ

b 1 - utilité:

Le guide est un outil d'apprentissage et de référence qui me fut ...

inutile	peu utile	utile	très utile
1	2	3	4

(utile signifie: «dont l'emploi peut être avantageux, qui satisfait à un besoin.» Le Petit Robert)

C- CLARTÉ DES EXPLICATIONS**c 1 - explications écrites:****a- évaluation générale**

- Les explications contenues dans ce guide sont...

pas claires	peu claires	claires	très claires
1	2	3	4

b- évaluation détaillée

- Les explications de la première partie portant sur les structures de texte sont...

pas claires	peu claires	claires	très claires
1	2	3	4

- Les explications de la deuxième partie portant sur les gestes à poser avant, pendant et après l'écriture sont...

pas claires	peu claires	claires	très claires
1	2	3	4

- Les explications de la troisième partie portant sur les critères d'évaluation sont...

pas claires	peu claires	claires	très claires
1	2	3	4

D- PRÉSENTATION DU GUIDE

Le temps consacré en classe à l'enseignement et à l'explication du guide était

insuffisant	plutôt insuffisant	suffisant	très suffisant
1	2	3	4

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX:

Annexe 3

Plan d'études du cours *Communication et écritures*.

Collège de Rimouski**Plan de cours**

Professeurs: Lucien Cimon (bureau C-204)
Jean-Denis Moffet (bureau C-201)

Communication et écritures

601-103-85
Trimestre 913

Note: 1- Le même plan d'études a été utilisé au trimestre d'automne 1990 et 1991.
2- Nous avons éliminé de cette annexe les passages ne donnant pas d'informations sur le déroulement du cours.

3- Les objectifs généraux du cours *Communication et écritures*

- Appliquer des techniques de lecture et de compréhension de textes littéraires et non littéraires.
- Analyser des textes littéraires et non littéraires et en décrire les composantes à partir des différentes méthodes d'analyse textuelle.
- Produire des textes de différentes factures à partir de préoccupations personnelles culturelles ou professionnelles.
- Comparer l'écriture littéraire et non littéraire à partir de textes produits sur le même sujet.
- Se situer comme lecteur devant des textes en fonction de ses connaissances, de ses goûts, de ses besoins.

4- Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques peuvent être classés en trois grandes catégories: a) des objectifs d'acquisition de contenu, b) des objectifs d'utilisation du contenu c) des objectifs d'expression.

a- Objectifs d'acquisition de contenu:

- Connaître les éléments constitutifs du schéma de la communication.
- Savoir identifier les marques de niveaux de langue.
- Connaître les caractéristiques de l'oral et de l'écrit.
- Savoir reconnaître et comprendre dans un texte les fonctions du langage.
- Savoir reconnaître les caractéristiques des différents types de texte.
- Connaître le vocabulaire requis pour nommer et distinguer les différents types de texte.
- Connaître les éléments constitutifs d'un texte littéraire ou non littéraire pour fin d'analyse.

-
- Connaître les étapes de rédaction et les structures d'un texte.
 - Connaître les règles du résumé, de l'analyse, du compte rendu critique et de la dissertation.

b- Objectifs d'utilisation du contenu

- Être capable d'appliquer les éléments constitutifs du schéma de la communication à l'analyse d'un texte.
- Pouvoir identifier un texte à l'aide des fonctions du langage.
- Savoir comprendre et utiliser lors de l'analyse et de l'écriture d'un texte les marques de niveaux de langue et les particularités de l'oral et de l'écrit.
- Savoir classer les différents types de texte.
- Savoir analyser un texte littéraire et non littéraire en fonction de ses caractéristiques propres.
- Produire des paragraphes et des textes respectant les structures de construction de textes.
- Être capable de rédiger un résumé, un compte rendu critique et une dissertation selon les normes usuelles.

c- Objectifs d'expression

- Savoir analyser de façon claire, logique et originale une oeuvre littéraire ou non littéraire.
- Savoir critiquer de façon claire, logique et originale un texte littéraire et non littéraire.
- Savoir s'exprimer de façon claire, logique et originale au moyen de textes littéraires et non littéraires.

6- Contenu

Introduction

Semaine 1

- Les caractéristiques et les enjeux de la communication:
 - le schéma de la communication
 - les caractéristiques de l'écriture

Chapitre 1

Semaines 2 à 4

- La communication en action:
 - les fonctions du langage
 - les niveaux de langue
 - les différences entre l'oral et l'écrit
- Explication du guide d'écriture et du journal de bord

Chapitre 2

Semaines 5 et 6

- Lecture efficace d' un texte; résumé ou compte rendu de lecture:
 - caractéristiques du texte littéraire et non littéraire
 - le mot: dénotation/connotation
 - la phrase: structure dénotative et connotative
 - essai de classification des types de textes

Lecture de textes du recueil *Communication et écritures*Chapitre 3

Semaines 7 à 9

- L'analyse ou l'explication de texte:

Lecture de *La contrainte ou la mort...* de René DumontChapitre 4

Semaines 10 à 12

- Le compte rendu critique d'un texte:

Lecture de: *La contrainte ou la mort...* de René DumontChapitre 5

Semaines 13 à 15

- Exprimer la lecture d'un texte ou d'une réalité: la dissertation.

Lecture de: *Lettre des îles Baladar* de Jacques PrévertConclusion

Semaine 16

- Synthèse: Écriture et intention.

7- Méthodologie

La matière du cours sera présentée à l'aide d'exposés magistraux, de discussions dirigées, de travaux en ateliers. L'élève devra réaliser des travaux préparatoires ou complémentaires à la matière vue en classe. Il sera invité à participer activement au travail en classe en présentant régulièrement ses travaux à l'ensemble ou à certains de ses confrères. L'élève pourra aussi, dès qu'il le jugera nécessaire, rencontrer individuellement son professeur afin de recevoir des explications complémentaires ou de l'aide particulière.

8- Évaluationa- évaluation formative:

L'évaluation formative consistera principalement à recueillir à plusieurs occasions des informations utiles permettant de mesurer le plus précisément possible la qualité

d'apprentissage des élèves et leur progression vers l'atteinte des objectifs du cours. À chaque période de cours, l'élève devra effectuer des exercices pour vérifier, corriger, renforcer ou supporter ses apprentissages. Le professeur fera individuellement ou en groupe le corrigé des exercices et des examens afin de bien identifier les difficultés rencontrées et d'élaborer avec les élèves une stratégie de travail visant la réussite du cours.

Deux outils majeurs constitueront la base de l'évaluation formative: le journal de bord et le guide d'écriture.

Le journal de bord est un cahier d'écriture dans lequel l'élève aura à faire le compte rendu et la critique de sept textes au choix dans le recueil *Communication et écritures* ou des extraits des oeuvres au programme. Pour chaque texte, l'élève devra rédiger au moins un paragraphe qui fait le compte rendu du texte lu et un paragraphe critique où l'élève exprime ce qu'il pense du texte ou du sujet abordé par le texte. L'élève devra avoir rédigé quatre textes à la dixième semaine et avoir terminé les sept textes à la quinzième semaine. L'élève devra soumettre régulièrement ses textes au professeur ou à un de ses confrères pour être critiqué et corrigé. Il est prévu un temps alloué à la correction de ces textes à chaque semaine. L'évaluation de ces textes permettra à l'élève de suivre et de connaître l'évolution de la qualité de son expression écrite. Ces exercices constitueront de plus des exercices préparatoires à chaque évaluation sommative.

Le guide d'écriture est un outil qui complète le journal de bord. Il a deux objectifs : faire connaître les structures d'un texte et permettre à l'élève de se corriger efficacement. L'élève peut utiliser le guide pour corriger et réviser les textes de son journal de bord et l'ensemble des textes écrits pendant le trimestre. Le guide d'écriture devient un professeur qui peut être présent 24 heures par jour et sept jours par semaine.

b- évaluation sommative

L'évaluation est constituée de six exercices vérifiant l'acquisition du contenu et les habiletés de lecture et d'écriture. Les moments d'évaluation correspondent aux chapitres du cours.

1- chapitre 1 : contrôle des connaissances	15%	sem. 4
2- chapitre 2: un compte rendu*	10%	sem. 6
3- chapitre 3: l'explication d'un texte	20%	sem. 9
4- chapitre 4: un compte rendu critique*	15%	sem.12
5- chapitre 5: la dissertation	25%	sem.15
6- conclusion: texte synthèse	15%	sem. 16

Total: 100%

9- Matériel

L'élève devra se procurer le recueil de textes *Communication et écritures*, le guide d'écriture *Je pense donc...j'écris*, les livres au programme et un cahier qui pourra servir à la fois de cahier de notes de cours, de cahier de vocabulaire et de journal de bord.. Il est fortement conseillé à l'élève de se procurer un dictionnaire et une grammaire. Le *Petit Robert 1* et le *Précis de grammaire française* de Grevisse sont les ouvrages recommandés.

Livres obligatoires:

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS: *Communication et écritures*, notes de cours, Cégep de Rimouski, automne, 1991.

DUMONT René et Boileau Gilles: *La contrainte ou la mort. Lettre aux québécois sur l'avenir de la planète*, coll. Environnement, Éditions du Méridien, Montréal, 1990, 175 pages.

MOFFET Jean-Denis: *Je pense donc...j'écris*, guide d'écriture d'un texte informatif, Cégep de Rimouski, 1991.

PRÉVERT Jacques: *Lettre des îles Baladar*, coll. Folio Junior, Éditions Gallimard, 95 pages.

Annexe 4

Plan d'études du cours *Littérature et société québécoise*.

Collège de Rimouski**Plan de cours**

Professeurs: Lucien Cimon (bureau C-204)
Jean-Denis Moffet (bureau C-201)

Littérature et société québécoise

601-935-85
Trimestre 911

Note: Nous avons éliminé de cette annexe les passages ne donnant pas d'informations sur le déroulement du cours.

INTRODUCTION

L'oeuvre littéraire est en relation très intime avec la société où elle naît. L'écrivain dans ses productions témoigne autant de sa relation avec son environnement humain, physique et culturel que de sa vie intérieure. Ainsi, connaître l'évolution des oeuvres littéraires permet d'approfondir sa perception de l'événement et son essentiel enracinement dans le temps et l'espace. Comprendre une oeuvre littéraire, c'est pouvoir lire avec toutes ses facultés et dans toute sa globalité la réalité où nous vivons.

3- Les objectifs généraux du cours *Littérature et société québécoise*

- Connaître les principales étapes et les diverses tendances de la littérature québécoise.
- Analyser les différents aspects de la réalité québécoise à travers ses productions littéraires.
- Saisir les relations entre la langue, les oeuvres littéraires et le contexte géographique, historique, social, culturel et politique où elles sont nées.
- Identifier l'influence des productions littéraires sur l'élaboration de l'imaginaire collectif, sur l'évolution de la collectivité québécoise et sur le développement de sa conscience.
- Se situer par rapport aux représentations socio-culturelles que propose la littérature québécoise.
- Produire des travaux d'analyse et de création originaux et enracinés.

4- Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques peuvent être classés en trois grandes catégories: a) des objectifs de contenu, b) des objectifs de transfert c) des objectifs d'expression.

a- Objectifs d'acquisition de contenu:

- Connaître les principaux courants de la littérature québécoise.
- Connaître le rôle et les particularités de la langue utilisée dans les oeuvres littéraires.

-
- Connaître les caractéristiques des principaux genres littéraires.
 - Connaître les principales étapes et idéologies qui ont marqué l'évolution de la société québécoise.
 - Connaître les conditions matérielles de la production littéraire au Québec.
 - Connaître les types d'expression littéraire privilégiés selon les époques et pouvoir expliquer les raisons qui motivent ces choix.

b- Objectifs de transfert du contenu

- Savoir reconnaître et analyser dans les oeuvres les caractéristiques des principaux courants de la littérature québécoise
- Savoir comprendre lors de l'analyse d'un texte et utiliser lors de l'écriture d'un texte les marques de niveaux de langue et les particularités de l'oral et de l'écrit.
- Savoir classer les différents types de texte.
- Savoir analyser un texte littéraire et non littéraire en fonction des caractéristiques propres à son genre.
- Être capable de rédiger un résumé, un compte rendu critique et une dissertation selon les normes usuelles.
- Savoir reconnaître dans les textes les principales étapes et idéologies qui ont marqué l'évolution de la société québécoise et être capable de les utiliser dans l'analyse de textes.
- Savoir analyser dans les textes l'impact des conditions matérielles de la production littéraire au Québec.
- Savoir transposer dans un texte de fiction des observations personnelles et objectives de la réalité.

c- Objectifs d'expression

- Savoir exprimer de façon claire, logique et originale l'analyse d'une oeuvre littéraire ou non littéraire.
- Savoir exprimer de façon claire, logique et originale sa perception et sa compréhension d'un texte littéraire et non littéraire.
- Savoir s'exprimer de façon claire, logique et originale au moyen de textes littéraires et non littéraires.

6- Contenu**Introduction****Semaine 1**

- Présentation et explication du plan d'études
- Définition du thème du cours: littérature et société québécoise

Chapitre 1**Semaines 2 à 4****- Naissance d'une société et naissance d'une littérature (des débuts à 1900)**

- Lecture de *Une brève histoire du Québec* et de poèmes choisis
- Explication du journal de bord

Chapitre 2**Semaines 5 à 7****- Les premiers balbutiements (1900-1945)**

- Les rapports entre l'imaginaire et la société
- Étude et analyse de *La maison suspendue* de Michel Tremblay

Chapitre 3**Semaines 8 à 10****L'âge de la parole(1945-1970)**

- Étude et analyse de *Refus Global* de Paul-Émile Borduas et de poèmes et chansons marquant cette époque.

Chapitre 4**Semaines 11 à 13****Le temps de l'action(1970-1990)**

- Étude de *Les grandes marées* de Jacques Poulin

Conclusion**Semaine 14-15**

- La littérature sera-t-elle toujours un reflet du lieu où elle est née?
- La fiction me permet-elle d'appréhender le monde?

7- Méthodologie

La matière du cours sera présentée à l'aide d'exposés magistraux, de discussions dirigées, de travaux en ateliers à partir d'exercices pratiques. L'élève devra réaliser des travaux préparatoires ou complémentaires à la matière vue en classe, principalement les travaux demandés dans le journal de bord. Il sera aussi invité à participer activement au travail en classe en présentant régulièrement ses travaux à l'ensemble ou à certains de ses confrères. De plus, l'élève pourra, dès qu'il le jugera nécessaire, rencontrer individuellement son professeur afin de recevoir des explications complémentaires ou de l'aide particulière.

8- Évaluation**a- évaluation formative:**

L'évaluation formative consistera principalement à recueillir à plusieurs occasions des informations utiles permettant de mesurer le plus précisément possible la qualité

d'apprentissage des élèves et leur progression vers l'atteinte des objectifs du cours. À chaque période de cours, l'élève devra effectuer des exercices pour vérifier, corriger, renforcer ou supporter ses apprentissages. Le professeur fera individuellement ou en groupe le corrigé des exercices et des examens afin de bien identifier les difficultés rencontrées et d'élaborer avec les élèves une stratégie de travail visant la réussite du cours.

Un outil majeur constituera la base de l'évaluation formative: le journal de bord.

Il est un cahier d'écriture dans lequel l'élève aura à réaliser trois tâches particulières. La première est faire un compte rendu critique d'un bref traité d'histoire du Québec. La seconde tâche consiste à préciser, définir et proposer un projet de création originale. L'élève présente et explique d'abord sous forme d'un court essai un problème actuel qui le touche et l'intéresse et il propose ensuite un scénario de réalisation de ce projet qui pourra prendre la forme d'une courte nouvelle, de poèmes, de dialogues, etc.; le tout au choix de l'élève. La dernière tâche, une fois le projet accepté, est la réalisation de la création originale de l'élève. La première tâche devra être terminée pour le 25 février, la seconde pour le 23 mars et la création devra être remise au plus tard le 13 mai. La première et deuxième tâche seront évaluées de façon formative, et lors de la remise du texte final, le journal de bord en son entier sera évalué sur 25 points.

D'autre part, les élèves qui ont utilisé le guide d'écriture *Je pense donc...j'écris* au premier trimestre devront continuer à l'utiliser pour leurs travaux et pour le journal de bord. La même fiche d'évaluation servira à la correction de tous les travaux et les élèves concernés seront toujours invités à recourir au guide pour se corriger et retrouver les informations nécessaires à la rédaction de leurs textes.

b- évaluation sommative

L'évaluation est constituée de quatre exercices vérifiant l'acquisition du contenu et les habiletés de lecture et d'écriture. Les moments d'évaluation correspondent aux chapitres du cours sauf au premier chapitre où l'évaluation est formative.

1- chapitre 1 : compte rendu critique	évaluation formative
2- chapitre 2: analyse de <i>La maison suspendue</i>	20%
3- chapitre 3: examen , sujet: <i>Refus global</i>	20%
4- chapitre 4: analyse de <i>Les grandes marées</i>	20%
5- conclusion: texte synthèse	15%
6- Journal de bord	25%

Total: 100%

9- Matériel

L'élève devra se procurer le recueil de textes *Poésie québécoise*, les livres au programme et un cahier qui pourra servir à la fois de cahier de notes de cours, de cahier de vocabulaire et de journal de bord.. Il est fortement conseillé à l'élève de se procurer un dictionnaire et une grammaire. Le *Petit Robert 1* et le *Précis de grammaire française* de Grevisse sont les ouvrages recommandés.

Livres obligatoires:

CIMON Lucien: Notes de cours. *Poésie québécoise*. (panorama), Cégep de Rimouski.

HAMELIN_Jean, PROVENCHER Jean: *Brève histoire du Québec*, Montréal, Boréal, 1987,

POULIN Jacques ; *Les grandes marées*, Léméac, Poche, 1986, 202 pages.

TREMBLAY Michel; *La maison suspendue*, Montréal, Léméac, 1990.

Annexe 5

Plan d'études du cours *Philosophie, pensée et discours*

Collège de Rimouski**Plan de cours
340-101-84****Philosophie
Trimestre 913****Prof.: Jacques Dionne****Philosophie, pensée et discours**

Note: Nous avons éliminé de cette annexe les passages ne donnant pas d'informations sur le déroulement du cours.

B- Objectif général du cours 101

Acquérir des connaissances et des habiletés nécessaires à la critique des discours et des pratiques qui, à travers diverses situations, déterminent le développement personnel sur le plan des idées et des comportements.

C- Objectifs spécifiques

1. Acquérir des connaissances sur l'argumentation rationnelle (l'enchaînement articulé des opérations menant à une conclusion justifiée) et savoir en reconnaître les principaux éléments.
2. Identifier, analyser et évaluer diverses sortes de pensées et de discours et distinguer l'argumentation rationnelle de l'expression des sentiments ou des convictions et de la reproduction d'idées reçues.
3. Identifier certaines contributions de la philosophie au développement de la pensée critique.

D- Contenus et objectifs d'apprentissages**Module 1:**

Objectif d'apprentissage:

L'élève doit pouvoir préciser en quoi consiste cette activité humaine appelée philosophie, reconnaître son origine dans la naissance de l'attitude rationnelle et expliquer son originalité en distinguant le discours philosophique d'autres discours, principalement les discours religieux et scientifique.

Contenu:

- 1- La naissance de l'attitude rationnelle et la philosophie comme activité qui vient en réponse à des situations déterminées: naturelle, sociale, historique.
- 2- Les discours rationnels et les autres: discours religieux, scientifique et philosophique.
- 3- Caractéristiques de certains discours: rationalisme idéaliste, positivisme empiriste et matérialisme dialectique.

Module 2:**Objectif d'apprentissage**

L'élève doit pouvoir reconnaître ce qu'est un jugement, le distinguer des énoncés autres que les jugements, dénombrer les jugements dans une phrase et identifier les types de jugement.

Contenu:

- 1- Le jugement comme point de départ de la pensée rationnelle.
- 2- Qu'est-ce qu'un jugement et qu'est-ce qu'exprimer un jugement?
- 3- Les énoncés autres que les jugements.
- 4- Marqueurs de relation syntaxique permettant de dénombrer les jugements.
- 5- Les trois types de jugement: observateur, évaluateur, prescripteur.

Module 3:**Objectif d'apprentissage:**

L'élève doit pouvoir reconnaître les divers constituants d'une argumentation et effectuer la légende d'une courte argumentation. De plus, il doit pouvoir construire de courtes argumentations.

Contenu:

- 1- Qu'est-ce qu'une argumentation?
- 2- Marqueurs de relation logique: marqueurs de relation et marqueurs de prémisses.
- 3- La légende d'une argumentation: identification de la conclusion de l'argumentation et numérotation des prémisses.

Module 4:**Objectif d'apprentissage:**

L'élève doit pouvoir effectuer le schéma, l'évaluation et l'analyse complète d'une argumentation. De plus, il doit pouvoir construire de courtes argumentations qui respectent les critères de suffisance et d'acceptabilité.

Contenu:

- 1- Prémisses indépendantes et prémisses liées.
- 2- L'argumentation à enchaînement et l'argumentation complexe.
- 3- Construction du schéma en arbre d'une argumentation.
- 4- Les exigences d'une bonne argumentation: la suffisance des liens et la vérité des prémisses.

-
- 5- L'évaluation d'une argumentation à enchaînement et d'une argumentation complexe.
- 6- Les sophismes.

E. Calendrier des activités

Semaine 1:	Présentation du plan de cours et Module 1
Semaine 2:	Module 1 et exercice 1 sur 10%
Semaine 3:	Module 1
Semaine 4:	Récapitulation et examen 1 sur 20%
Semaine 5:	Module 2 et exercice formatif
Semaine 6:	Module 2 et exercice formatif
Semaine 7:	Récapitulation et examen 2 sur 15%
Semaine 8:	Module 3 et exercice formatif
Semaine 9:	Module 2 et exercice formatif
Semaine 10:	Récapitulation et examen 3 sur 15%
Semaine 11:	Module 4 et exercice formatif
Semaine 12:	Module 4 et exercice formatif
Semaine 13:	Module 4 et exercice formatif
Semaine 14:	Récapitulation et examen 4 sur 30%
Semaine 15:	Exercice 2 sur 10%

F. Processus pédagogique

Habituellement, une partie des trois heures sera consacrée à un exposé sur l'aspect théorique du contenu, et une autre partie sera consacrée à des exercices. Certains de ces exercices devront être faits dans un cahier Élan (sans spirales). Les travaux de correction et de réécriture se feront à l'aide du guide d'écriture. L'utilisation de ce guide devant permettre la connaissances des principales dimensions à respecter dans un texte. L'élève est fortement encouragé à prendre des notes en classe lors des exposés et les mettre au propre à la maison.

G. Évaluation

Répartition des points:

Examens:	(1 x 30 points)	
	(1 x 20 points)	
	(2 x 15 points)	= 80 points
Exercices:	(2 x 10 points)	= 20 points

Critères: Maîtrise des objectifs d'apprentissage des quatre module.
La qualité du français: en fonction des dimensions sens, structure et orthographe (voir guide).

Annexe 6

Textes du prétest et du post-test

A- LE PRÉTEST

COMPOSITION ÉCRITE

Procédures: Vous lisez d'abord les textes suivants afin de bien vous préparer. Des questions de compréhension vous aident à dégager les éléments principaux des textes. Le sujet de la composition écrite sera semblable à celui des textes, c'est-à-dire l'écriture. La consigne définitive de la composition vous sera donnée au début de la séance de rédaction. Elle sera du genre: Écrire laisse peu de place à l'improvisation. Discutez

Note: La consigne définitive pour la composition écrite en classe était : « La supériorité accordée dans notre société à la qualité de l'écrit sur l'oral est démesurée.» Discutez.

A- RAPPORTS ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

de Jean-Paul SIMARD, *Guide du savoir-écrire*, Montréal, les Éditions Ville-Marie et les Éditions de l'Homme, 1984, p.40 à 42.

L'ORAL ET L'ÉCRIT: DEUX CODES DIFFÉRENTS

Le langage a d'abord été un système de communication orale. À ce titre, l'écriture est une manifestation dérivée ou secondaire du langage. On est donc tenté de penser, à la suite de Saussure, que l'écrit n'est que la représentation graphique de la langue parlée.¹ S'il est vrai de dire que l'écrit rend matériellement visible un énoncé oral (la parole), les deux codes n'accusent pas moins des différences essentielles: "On parle dans sa propre langue, on écrit dans une langue étrangère", écrit Sartre dans *Les Mots*. C'est un fait, on n'écrit pas comme on parle. Oralement, on s'adresse à un ou plusieurs interlocuteurs qui peuvent répondre sur-le-champ, ce qui permet d'ajuster constamment son message. Par écrit, on ne peut régler son message sur les réactions du récepteur, du moins sur ses réactions immédiates. On peut toujours se faire une certaine idée ou image de son destinataire. Ce dernier demeure cependant éloigné.

Les différences entre l'oral et l'écrit sont encore plus marquées sur le plan linguistique. Cela est dû au fait que l'écrit n'a pas suivi la même évolution que la langue parlée. Même s'il existe des rapports réciproques entre les deux formes, on est aujourd'hui en présence de deux langues possédant une syntaxe, une morphologie et une rhétorique souvent fort différentes. Le jeu syntaxique, par exemple, de la forme écrite est beaucoup plus complexe que celui de la forme parlée. Dans la langue parlée, l'affectivité précède souvent la pensée qui ne prend pas toujours le temps d'organiser la phrase. Elle admet des mots isolés, des raccourcis qui sont efficacement complétés par le ton utilisé. Elle fait aussi fréquemment usage de la répétition ou de la redondance et laisse beaucoup de place à

1- Ferdinand de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1960, p.45.

l'implicite. La langue orale, au plan métalinguistique, s'accommode de gestes, d'attitudes corporelles, de mimiques; à cela s'ajoutent des éléments prosodiques: timbre, intensité du son, intonation, pause, accent.

La langue écrite, qui doit être explicite, exige des précisions, un contexte. Elle tend à l'explication maximale de tous les traits situationnels utiles à la compréhension du sens. Les mots doivent apparaître selon une séquence qui répond aux lois de la logique (du connu à l'inconnu) et de la syntaxe. Ils sont, en outre, soumis aux règles rigoureuses de l'orthographe.

ÉCRIRE, C'EST QUELQUEFOIS PARLER

L'oral exerce, dans plusieurs cas, une influence directe sur l'écrit. Beaucoup de textes "populaires" que l'on retrouve dans les revues (v.g. *Châtelaine*) utilisent les ressources de la langue parlée: expressions spontanées, structures syntaxiques simplifiées, ellipses, termes populaires ou tirés de l'argot, etc. Ce genre de texte écrit/parlé est plus vivant, donne l'impression d'établir un dialogue avec le lecteur: il est essentiellement ouvert, flexible et dynamique. On pourrait dire, selon la belle formule de Claude Renard, que "c'est une façon de parler sans être interrompu".

Il y a aussi le cas du dialogue écrit, qui n'est en quelque sorte que la transposition scripturale de la langue parlée. Mentionnons le cas des revues qui reproduisent fréquemment sous forme d'articles les interviews réalisées avec des personnalités. Le dialogue écrit se retrouve évidemment dans les romans, les contes, les nouvelles, les pièces de théâtre, qui en font un large usage. Maints artifices sont alors mis en oeuvre pour traduire les intonations, les variations d'intensité, les changements de rythme, les gestes, les expressions, les mimiques, permettant ainsi de rendre l'émotion.

Dans toutes les formes d'écrits empruntant à l'oral, la difficulté reste toujours de rendre les traits "kinésiques" tels que les attitudes, les gestes, les mouvements, en fait tous les éléments extra-linguistiques. L'un des aspects de l'apprentissage de l'écrit pourrait justement résider dans l'acquisition et la maîtrise des moyens linguistiques propres à traduire les traits situationnels qui accompagnent l'acte de communication. Ces traits sont éminemment utiles à la compréhension du sens par le lecteur absent.

QUAND L'ÉCRIT SERT DE SUPPORT À L'ORAL

Il faudrait souligner, inversement, les très nombreux cas où l'écrit sert de support à l'oral. Tel politicien, tel président de compagnie fait souvent écrire ou écrit lui-même son discours, son exposé ou la conférence de presse qu'il donnera. Cette façon de procéder donne

plus d'assurance, en même temps qu'elle permet d'éviter les écarts de langage, les mots équivoques susceptibles d'être mal interprétés par le public.

Cela ne veut pas dire qu'on ne doit jamais improviser. Il y a certes des moments où les discours spontanés sont meilleurs, plus adaptés à l'auditoire que les discours préparés. Mais dans bien des cas, cela ne peut remplacer un bon texte préparé par écrit, qui a subi le recul du temps, et qui a même reçu un premier feed-back parce qu'il a été lu au préalable par quelques lecteurs cibles.

Dans l'exposé oral, on a avantage à écrire le texte de base, au moins le schéma. Cela donne plus de sécurité, plus d'assurance et permet également d'éviter les omissions d'idées importantes. La préparation du texte oral à l'écrit vaut aussi pour nombre d'interventions en public, surtout lorsqu'on a le trac. Il est bon alors de prévoir quelques questions éventuelles de l'assistance et y répondre par écrit, de façon à ne pas être pris au dépourvu. Ce n'est pas se minimiser que de se préparer ainsi. L'habileté à improviser viendra de l'habitude et de l'expérience.

LE PRESTIGE DE L'ÉCRIT

Même si l'oral demeure le médium le plus utilisé dans la vie quotidienne et professionnelle, l'écrit jouit d'un prestige incontestable. Sa force vient précisément de son caractère de permanence. Henri Lefebvre l'a bien montré: "La parole se déroule dans le temps. Les Grecs la disaient ailée. Rien de plus évanescent que ce phénomène temporel. À peine prononcée, la parole meurt. À peine énoncée, la pensée disparaît, si elle n'est pas reprise par une autre pensée ou par une mémoire. Et cependant ce phénomène évanescent, cet événement pur vient s'inscrire spatialement dans l'écriture¹."

Du côté du scripteur, la phrase écrite, moins fugitive, se prête à une plus grande densité, à plus de nuance et à une plus grande perfection sur le plan formel: on a davantage le temps de la corriger, de la clarifier et de réfléchir sur son contenu. Mais encore faut-il savoir comment le faire. Combien de fois a-t-on démissionné parce que l'on ne sait pas comment élaborer et travailler une phrase ou un paragraphe?

Pour conclure, disons que celui qui sait écrire possède une supériorité incontestable sur celui qui en est incapable. Il est beaucoup plus libre. Il dispose, en tout cas, d'un outil pour s'exprimer, informer, faire valoir ses droits, traduire son imaginaire. Ceux qui savent écrire sont recherchés dans la société. Ils exercent un pouvoir de fascination certain: ce sont des magiciens du verbe.

¹. Henri LEFEBVRE, *Le langage et la société*, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1966, p.46.

B - DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

de Michel BEAUD et Daniel LATOUCHE, *L'art de la thèse*, Montréal, les Éditions du Boréal, 1988, p.13-14.

...Ces étudiants devraient être les premiers à s'aviser que si effectivement l'écrit est une espèce en voie de disparition, la maîtrise de l'écriture risque, elle, de devenir une compétence rare et recherchée. C'est déjà le cas. Il suffit de siéger sur des comités de sélection, tant dans le secteur public que dans l'entreprise, pour mesurer toute l'importance que l'on accorde à la capacité d'écrire. C'est souvent la seule qualité qui distingue des candidats dont les profils se ressemblent de plus en plus... On peut toujours s'en tirer lors d'un examen oral; il suffit de parler de tout et surtout sur rien. Mais l'écrit, c'est comme la guillotine. Tranchant!

Il importe de bien saisir toute la différence entre la parole et l'écrit. Le texte écrit est seul et interchangeable. Rien ne permet à son auteur de le sauver. S'il échoue, tout échoue avec lui. On ne peut rien lui pardonner et les excuses ne servent à rien. Ce n'est pas seulement parce qu'ils demeurent que les écrits sont compromettants, mais parce qu'ils sont là, offerts à l'appréciation de tous. Il est fréquent d'entendre les étudiants avouer qu'ils ont recommencé trois fois, qu'ils y ont mis un effort incroyable, qu'ils ont fait face à des problèmes existentiels énormes avant d'accoucher de ces quelques pages. Malheureusement, tout cela ne change rien au texte qui est là. Il est sans appel. C'est lui qui a toujours le dernier mot. Voilà pourquoi écrire sera toujours un risque.

La parole, elle, se consomme sur place. On lui pardonne plus facilement. «Les mots ont dépassé ma pensée», entend-on souvent dire. On peut toujours rétracter des paroles malheureuses. Le texte écrit n'a pas cette chance. Une fois publié, il a une vie qui lui est propre. On ne saurait l'arrêter. Pas question non plus de dire à chaque lecteur comment l'approcher. Alors mieux vaut y penser avant de passer à la phrase suivante. Le texte écrit suggère toujours une réécriture. Parfois, il l'exige. Et c'est là que réside tout le problème. On peut toujours polir davantage un texte. Reste à savoir quand s'arrêter.

C- PRESTIGE DE L'ÉCRITURE; CAUSES DE SON ASCENDANT SUR LA FORME PARLÉE.

de Ferdinand de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1969, p.45-46-47.)

Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage.

Cette illusion a existé de tout temps, et les opinions courantes qu'on colporte sur la langue en sont entachées. Ainsi l'on croit communément qu'un idiome s'altère plus rapidement quand l'écriture n'existe pas: rien de plus faux. L'écriture peut bien, dans certaines conditions, ralentir les changements de la langue, mais inversement, sa conservation n'est nullement compromise par l'absence d'écriture. Le lituanien, qui se parle encore aujourd'hui dans la Prusse orientale et une partie de la Russie, n'est connu par des documents écrits que depuis 1540; mais à cette époque tardive, il offre, dans l'ensemble, une image aussi fidèle de l'indo-européen que le latin du III^e siècle avant Jésus-Christ. Cela seul suffit pour montrer combien la langue est indépendante de l'écriture.

...La langue a donc une tradition orale indépendante de l'écriture, et bien autrement fixe; mais le prestige de la forme écrite nous empêche de le voir...

...Mais comment s'explique ce prestige de l'écriture?

1- D'abord l'image graphique des mots nous frappe comme un objet permanent et solide, plus propre que le son à constituer l'unité de la langue à travers le temps. Ce lien a beau être superficiel et créer une unité purement factice: il est beaucoup plus facile à saisir que le lien naturel, le seul véritable, celui du son.

2- Chez la plupart des individus les impressions visuelles sont plus nettes et plus durables que les impressions acoustiques; aussi s'attachent-ils de préférence aux premières. L'image graphique finit par s'imposer aux dépens du son.

3- La langue littéraire accroît encore l'importance imméritée de l'écriture. Elle a ses dictionnaires, ses grammaires; c'est d'après le livre et par le livre qu'on enseigne à l'école; la langue apparaît réglée par un code; or ce code est lui-même une règle écrite, soumise à un usage rigoureux: l'orthographe, et voilà ce qui confère à l'écriture une

importance primordiale. On finit par oublier qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire, et le rapport naturel est renversé.

4- Enfin, quand il y a désaccord entre la langue et l'orthographe, le débat est toujours difficile à trancher pour tout autre que le linguiste; mais comme celui-ci n'a pas voix au chapitre, la forme écrite a presque fatalement le dessus, parce que toute solution qui se réclame d'elle est plus aisée; l'écriture s'arroge de ce chef une importance à laquelle elle n'a pas droit.

Questions de compréhension des textes

A- RAPPORTS ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

- 1- Au plan de la communication, quelle est la différence entre l'oral et l'écrit?
- 2- Au plan linguistique, qu'est-ce qui différencie l'oral et l'écrit?
- 3- Nommez des circonstances où la langue parlée influence l'écrit et expliquez cette influence.
- 4- Nommez des circonstances où l'écrit influence la langue parlée et expliquez cette influence.
- 5- Pourquoi l'écrit a-t-il supériorité sur l'oral?

B- DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

- 1- Pourquoi la maîtrise de l'écriture est-elle une compétence recherchée?
- 2- Quelle est, selon les auteurs, la caractéristique de l'écrit lorsqu'on le compare à la parole?

C- PRESTIGE DE L'ÉCRITURE...

- 1-Quelle est la raison d'être de l'écrit?
- 2- Exprimez en vos mots les quatre raisons qui, selon l'auteur, expliquent le prestige de l'écrit.

B- LE POST-TEST
COMPOSITION ÉCRITE

Procédures: Vous lisez d'abord le texte suivant afin de bien vous préparer. Des questions de compréhension vous aident à dégager les éléments principaux du texte. Le sujet de la composition écrite sera semblable à celui du texte, c'est-à-dire écriture et fiction. La consigne définitive de la composition vous sera donnée au début de la séance de rédaction. Elle sera du genre: «La fiction décrit mieux la réalité que " les acteurs réels pris dans les événements réels" peuvent le faire.» Discutez.

Note: La consigne définitive était pour la composition écrite en classe était: «La fiction décrit mieux la réalité que "les acteurs réels pris dans les événements réels" peuvent le faire.» Discutez.

«Écrire de la fiction au Québec»

par
Noël Audet

Les langues de l'écrivain

Avez-vous déjà songé que dans l'écriture de fiction, contrairement à ce qui se passe pour les autres arts, la langue, la langue française en ce qui nous concerne, constitue à la fois le matériau avec lequel on travaille, le contenu à structurer, l'outil de perception, d'organisation et de production du texte? Alors que le peintre a souvent à l'esprit une image qu'il projette dans des formes et des couleurs, l'écrivain, lui, part de la langue, parmi d'autres matériaux comme les valeurs, les discours sociaux, le vécu, qui de toute manière sont véhiculés par la langue, pour en arriver à un objet entièrement constitué de langage. Ce n'est pas sans conséquences.

Cela signifie en premier lieu qu'un texte littéraire résulte d'une organisation spécifique du langage. Autrement dit, il y a un travail sur la langue, avec de la langue. Quand Valéry définissait la poésie comme «un langage dans un langage», il voulait dire sans doute que la poésie s'éloignait de la prose dans la mesure où elle prenait son matériau linguistique pour son propre objet, qu'elle était en quelque sorte du langage au second degré.

Je dirais pour ma part que toute littérature est langage *des* langages, c'est-à-dire qu'elle est une organisation du dit et du dicible, une mise en forme originale des langages, l'idée d'art impliquant en effet un dépassement du matériau, ou si l'on veut la création d'une écriture suffisamment puissante pour intégrer les langages sociaux, régionaux ou spécialisés, et les faire résonner dans un ensemble qui prend un nouveau sens. Chaque élément y occupe une place et une fonction qui n'ont de signification qu'en regard du tout, comme les couleurs et les formes dans le tableau.

Une autre conséquence découle de ces principes. Sans maîtrise de la langue, on n'écrit pas plus que le peintre ne peint sans connaître à fond les couleurs. Comment en effet

décrire l'élément spécifique de tel phénomène, nommer la différence minime dans les traits ou l'attitude d'un personnage, si l'on ne possède pas le mot précis qui, seul, désigne cette différence? Comment dire d'une robe qu'elle est mauve, si l'on ne connaît pas le mot «mauve»? Essayons. On dira qu'elle est rose...non; qu'elle est bleue? Non; qu'elle est azur-quand-le-soleil-se-couche? Non; qu'elle est violette? Presque, et pourtant, non!

Allons plus loin: il n'y a pas de nuances dans la vie si elles ne sont d'abord dans la langue, si elles ne sont d'abord saisies par la langue. Prétendre que l'on conçoit des idées dans une sorte de schème abstrait pour ensuite leur ajouter des couleurs et du mouvement au moyen des mots est une conception erronée du processus de la pensée. Car on ne voit qu'avec les yeux de la langue, ce qui est hors d'elle échappe à notre esprit et annule notre capacité de nommer ces prétendues choses innommables, ces sentiments indescriptibles parce qu'ils sont trop vagues, ces états d'âme monstrueusement compliqués parce qu'ils sont mal perçus. Les linguistes ont démontré, et la démonstration ne semble pas à refaire, que ceux qui parlent telle ou telle langue découpent le spectre des couleurs différemment et ne voient en conséquence que les couleurs que leur langue peut nommer. Il reste bien sûr possible, hors de la langue, de ressentir des émotions, des sensations, de la douleur par exemple, mais si l'écrivain est incapable d'en rendre la qualité particulière dans des mots, c'est tout comme si ces réalités n'existaient pas pour lui.

C'est dire à quel point la vision du monde se trouve colorée par la langue en ce qui concerne l'univers plus subtil des émotions et des sentiments. L'amour par exemple, en dehors du désir purement physique, est tout entier contenu dans la langue et déterminé par elle, de même que par les modèles familiaux ou culturels (Roméo et Juliette, Don Juan, etc.) qui sont aussi des oeuvres de langage. Il n'y a pas d'amoureux sans cette compétence linguistique particulière.

Les sceptiques voudront nier ce phénomène parce qu'ils prétendent avoir de beaux sentiments qu'ils cherchent ensuite seulement à nommer, mais s'ils analysaient un peu leur coup de foudre, ils comprendraient vite que les mots ont précédé la chose, qu'ils se sont d'abord dit amoureux avant de le devenir, ou à tout le moins que les deux phénomènes sont simultanés. Pour un peu j'irais jusqu'à affirmer que la qualité du sentiment dans la vie, comme celle de l'observation en science, est directement proportionnelle au raffinement ou à la pertinence du vocabulaire. Le savant qui n'aurait pas une idée du «positron» ne saurait pas où chercher et ne trouverait rien; en littérature qui est de part en part oeuvre de langage, l'écrivain ne trouve aussi que ce qu'il cherchait, c'est-à-dire ce qu'il possédait déjà dans la langue.

Apprendre la langue

On me dira que si la perception du réel dépend de la maîtrise de la langue, on se trouve alors dans un cercle vicieux, qu'il n'y a pas moyen d'agrandir le champ de son expérience ni celui de la langue (qui est un héritage). La remarque est en partie juste: sans apport extérieur, la langue limite l'expérience qui limite la langue, c'est-à-dire qu'on est confiné au déjà dit, déjà vu, déjà nommé, déjà vécu.

Mais c'est heureusement moins simple! À partir des mots déjà là, se forment des approximations descriptives, des tensions vers un nouveau sens, et il existe en outre des créations lexicales ou syntaxiques. Sinon les langues naturelles seraient figées, ce qui n'est tout de même pas le cas.

Il s'établit donc entre la langue et l'expérience individuelle ou collective un va-et-vient permanent qui accroît la conscience que l'on a de l'une et la capacité d'appréhension de l'autre. Il s'agit ici d'un jeu dialectique au sens strict du terme, la langue étant déjà habitée d'intentions et d'expériences, l'expérience concrète du monde étant déjà également munie d'outils linguistiques.

Pour celui qui fait profession d'écrire, ou qui rêve d'écrire, il y aurait deux voies maîtresses pour l'acquisition de la langue, soit l'observation de la vie, à la condition que l'on ait des instruments d'observation adéquats...et la lecture des oeuvres des autres, cela surtout. Les écrivains l'ont toujours comprise et pratiquée, cette voie royale pour apprendre à écrire.

...Lire des centaines d'oeuvres, pour apprendre à écrire et, pourquoi pas, à vivre.

Histoire et fiction

Contrairement aux apparences, la fiction n'est pas toujours éloignée de l'histoire, elle n'est jamais en tous cas son contraire, et l'expression qui affirme «C'est de la fiction», pour dire que quelque chose n'est pas vrai, mériterait d'être remise en question. Parce que la fiction romanesque, par exemple, entretient plusieurs types de rapports avec la réalité historique.

Il peut y avoir en premier lieu, dans le roman, un rapport direct de représentation du réel historique. Les faits, à peine transposés, sont nettement identifiables, parfois les noms même des acteurs de la scène historique demeurent inchangés. Que l'on ait affaire au roman historique ou non, ce phénomène se retrouve dans toutes sortes d'esthétiques, y compris dans le roman moderne, même s'il n'y acquiert pas la massivité qu'il avait dans le roman historique du XIXe siècle. Dans *Guerre et paix*, Tolstoï parlant de Buonaparte ou de Napoléon parle bien du même personnage que les historiens ont décrit, il ne se gêne d'ailleurs pas pour emprunter à ces derniers des paragraphes entiers qu'il rendra à la

littérature en leur faisant subir de légères modifications. Cela ne signifie pas cependant que tous les personnages de ce roman sont historiques au même titre. Le prince André, Nicolas, Boris sont trop mêlés au tissu de la fiction et la servent trop évidemment pour n'être que des personnages directement puisés dans l'histoire de la Russie. Il paraît donc certain que même chez les auteurs de romans dits historiques, le rapport entre la fiction et le réel historique est complexe.

Ce deuxième rapport à l'histoire, dont je vais parler, est plus subtil que la simple reconstitution historique. La fiction s'y présente comme une interprétation du réel, privilégiant une partie seulement des faits qu'elle met en scène et dont elle tente surtout d'établir les causes possibles. En bref, la fiction fait passer l'histoire, et la petite histoire, de leur statut de discours vrai à un autre statut, celui du discours vraisemblable. Ce n'est déjà plus de l'histoire, et pourtant les deux discours peuvent relater des événements identiques dans leur matérialité. C'est que la visée du texte a changé: elle n'est plus dévouée à la véracité des faits mais s'attache plutôt à rendre nécessaires les faits rapportés ou inventés, compte tenu d'un autre système de valeurs. Les faits racontés renforcent la crédibilité des personnages et le développement de l'ensemble du texte, les paramètres mesurant le rapport au réel sont passés dans l'oeuvre elle-même plutôt que de continuer à se poser entre le texte et le référent historique.

Pourtant le texte de fiction continue à parler fortement du réel, mais il le fait sur le même mode que l'image, puisqu'il y a un écart entre l'événement représenté. Le rapport au réel est médiatisé, il passe dorénavant par un objet opaque qui produit une multiplicité de sens comme tous les objets symboliques, plutôt que de se confiner à la fonction référentielle pure et simple. Il conviendrait sans doute mieux de parler ici *d'exemplum*, c'est-à-dire d'un exemplaire possible du réel, ou de la matérialisation au moyen du langage d'une possibilité du réel. Voilà la revanche de la fiction sur l'histoire, et c'est là que réside l'immense pouvoir d'attraction de la première, car si elle peut rendre compte des faits historiques et des sociétés comme l'histoire nationale, la fiction le fait cependant en intégrant à son discours un parti pris qui n'hésite pas à trancher, à choisir dans la masse des faits ceux qui ont le plus de chance de signifier fortement, et son entreprise finit par rendre «comme si on y était» un ensemble d'événements vivants. Elle dégage le sens de l'histoire, si l'on veut, mais pour le réinvestir aussitôt dans un ensemble de représentations qui font voir ce sens à l'oeuvre, tel que joué par des acteurs inventés mais concrets.

La fiction peut bien sûr se tromper quant à son objet historique, mais elle ne se trompe pas quant à son objectif fictif. Elle ne prétend pas dire autre chose que ceci: voilà des événements possibles, qui ont pu se produire, qui auraient pu à la rigueur se produire! Et

comment lui reprocher de dire ce qui est possible, d'autant plus que ces choses possibles décrivent souvent mieux notre réalité que les acteurs réels pris dans les événements réels. Dans l'histoire nationale, ces derniers sont déterminés et limités par les contingences historiques de l'épreuve de vérité, tandis que les contenus de fiction se doublent d'un commentaire et multiplient les facettes qui permettent d'éclairer la réalité. Quand l'écrivain pense «Si les choses s'étaient passées autrement», il est sans doute dans le rêve, mais lorsqu'il écrit comme si les choses se passaient autrement, il est dans le possible, presque dans l'action, il construit des analogues du réel ou des mouvements complètement divergents, mais cela désigne toujours d'une façon ou d'une autre la réalité du monde.

Enfin la fiction a peut-être un autre avantage sur l'histoire en ce sens qu'elle s'enfonce plus facilement dans les questions de motivation, de mentalité, de sentiment, de passion, bref dans tout ce qui fait avancer l'histoire dans la nation et «l'histoire» dans le texte. Le discours de fiction est un discours global, qui embrasse la totalité de l'être humain, parce que son propos consiste à représenter de la façon la plus juste ceux qu'il met en scène, aussi bien dans leur extériorité et dans les conséquences de leurs actes que dans leur intériorité la plus secrète. C'est un discours pluridisciplinaires par définition, mais non pas scientifique, en ce sens que tous les savoirs peuvent être utiles en tant que moyens de représentation et non en tant que concepts produisant des objets de connaissance.

L'enjeu culturel

...Dans notre beau, tout de même, grand, trop, pays froid, si froid, écrire pour ses contemporains donc, pour son peuple d'abord, comme cela se pratique ailleurs, que l'on pousse du côté de l'avant-garde ou que l'on soigne davantage son public. Il ne s'agit pas de tomber dans le populisme et d'écrire des romans qui flattent les consciences et les confortent dans leurs préjugés, pour être lu à tout prix, je veux dire pour se vendre au bon prix. Il convient plutôt de négocier avec le public le plus large possible les conditions de son acceptation de l'oeuvre. Sans compromis essentiels. Sans facilités. Écrire pour ceux et celles avec qui l'on partage une histoire, des rêves de société, des valeurs, pour que la conscience s'augmente. Ce n'est pas une question de nationalisme, c'est une question vitale pour la définition même de notre littérature et sa survie. L'écrivain néo-québécois est aussi un écrivain québécois qui enrichit notre patrimoine littéraire et notre imaginaire collectif par l'apport de valeurs autres, de mots nouveaux, greffant sa culture originelle à la nôtre, pour peu qu'on en ait une, et dans la mesure où il prendra appui sur les réalités de son nouveau pays. Mais il serait contradictoire, pour l'intégrer à notre société, de brader notre propre culture en proclamant qu'elle n'existe pas et que tout désormais n'est plus que

transculture. Syndrome Trudeau qui mène tout droit au désert culturel ou à l'assimilation joyeuse! Car il ne vient pas à l'esprit de nos Durhams modernes qu'une culture minoritaire, comme la nôtre l'est dans son pays, ne peut pas se payer le luxe, bourgeois, du bilinguisme intégral ou du multiculturalisme à tous crins sans mettre directement en péril ses composantes fondamentales: l'identification de la collectivité à une langue et à un ensemble d'objets et de pratiques culturelles déterminés, de même que l'utilité générale et comme allant-de-soi de cette langue dans tous les rapports sociaux privés et publics. Se choisir d'abord ou s'identifier à une culture première n'a jamais signifié pour d'autres nations le rejet de tout ce qui est étranger; pourquoi notre affirmation culturelle serait-elle synonyme de xénophobie et même de racisme? Nous avons vraiment bon dos, les Québécois, un dos que trop de gens encore et de mauvais politiciens voient toujours couvert de laine à tondre.

Écrire pour son peuple, oui, dans un premier réflexe, afin de cibler son produit et de ne pas parler dans le vide. Voilà un programme qui implique des choix, non pas vraiment dans les sujets mais dans la manière de les traiter. Des choix lexicaux, des choix de structures, de syntaxe, d'écriture. Et que l'institution ronronne en paix! Sinon on continuera d'écrire pour l'institution, c'est-à-dire pour personne, et il manquera toujours à cette littérature le contact essentiel avec le public qui, seul, lui permettrait de s'établir enfin en tant que culture.

Questions de compréhension des textes

a- Les langues de l'écrivain

- Qu'est-ce qui caractérise le texte littéraire par rapport à la peinture?
- Définissez en vos mots ce que signifie «la littérature est le langage des langages».
- Pourquoi, selon l'auteur, faut-il maîtriser la langue pour écrire?
- Que signifie : «on ne voit qu'avec les yeux de la langue»?
- L'auteur affirme que la perception du réel dépend de la maîtrise de la langue, qu'est-ce que cela signifie et qu'en pensez-vous?
- Pour celui qui rêve d'écrire, quelles sont les deux voies maîtresses de l'acquisition de la langue?

b- Histoire et fiction

- Quel rapport existe-t-il entre la fiction et l'histoire?
- Expliquez en vos mots ce que vous comprenez par l'affirmation suivante de l'auteur: « la fiction est la matérialisation au moyen du langage d'une possibilité du réel.»
- Que signifie « le discours de fiction est un discours global»?

c- L'enjeu culturel

- L'auteur affirme que l'écrivain doit écrire pour ses contemporains. Qu'est-ce que ça signifie et pourquoi, selon vous, l'écrivain doit-il écrire pour ses contemporains?

Annexe 7

Texte du retest

COMPOSITION ÉCRITE

Procédures: Vous lisez d'abord le texte suivant afin de bien vous préparer. Ce texte est un point de départ, un déclencheur à la discussion qu'il vous sera demandé de faire lors de la rédaction. Des questions de compréhension vous aident à dégager les éléments principaux du texte. Le sujet de la composition écrite sera semblable à celui du texte, c'est-à-dire les rapports entre l'écriture et la fiction. La consigne définitive de la composition vous sera donnée au début de la séance de rédaction. Elle sera du genre:

«La fonction de la littérature est de refléter fidèlement toutes les caractéristiques de sa société d'origine.» Discutez

Note: La consigne définitive pour la composition en classe était: «La production culturelle d'une société est obligatoirement imprégnée de l'histoire et des caractéristiques particulières de cette société.» Discutez

LETTRE À DES AMIS INCONNUS

de

Jacques Brault

BRAULT Jacques, *La poussière du chemin*, Montréal, les Éditions du Boréal, 1989, 252 pages, pages 13 à 21.

Vous me demandez ce qu'est mon pays. Je vais sans doute vous décevoir par mes propos à bâtons rompus. Mais en témoignant avec toute ma subjectivité, je me dis qu'au moins je je vous mentirai pas.

Début mai. À Montréal, on sue à grosses gouttes. Hier, on claquait des dents. C'est le printemps, notre printemps: bref, soudain, brutal même. Tout pourrait s'expliquer (on l'a tenté maintes fois) par les saisons. L'hiver qui n'en finit plus et qui nous oblige, sous peine de macérer dans une rumination paralysante, à nous secouer, agir, créer. L'été nous semble si loin que déjà nous le réinventons, nous le mettons en histoire et en légende, toutes deux bien emmêlées, allez donc vous y reconnaître, et la mémoire se mue en vision d'avenir, oui, nous projetons sous une poussée rétroactive. Nous ne disons pas: «Je ferai», mais: «J'aurai fait». Une partie de notre vie se déroule au futur antérieur. Nous ne risquons guère le sur-place, le froid nous force d'avancer - les yeux derrière la tête; comme des Orphées rusant, mi-moqueurs, mi-nostalgiques, avec les codes, les formules, les décrets, les interdits. Nous nous découvrons patients et anxieux, graves et légers, prompts à la familiarité, vite oublieux de ce qui nous émouvait. L'automne, ah! l'automne est notre espoir, notre naissance et notre révolte. Tout le branle-bas (et le brouillamini) se passe de la mi-septembre à la fin d'octobre. Nous rentrons hors de nous-mêmes, nous occupons les lieux publics - et les lieux communs: nous promettons de tout changer. Nous nous mettons à l'oeuvre sans tarder. Vient novembre. Le vent coupant, la pluie rageuse, la neige molle. Nous frissonnons, est-ce de peur? Non, d'étonnement. Une horreur lente et tranquille nous apparaît peu à peu plausible, puis inévitable. Nous hivernons. Une fois de plus, nous

n'aurons pas eu d'été, ou si peu. La douceur de vivre, abandonnés à nous-mêmes et aux autres, ce sera pour dans très bientôt et très longtemps. Après l'hiver.

Les saisons passent. Nous demeurons. Notre courte histoire ressemble à un album de famille. Nous nous connaissons tous, du manoeuvre au premier ministre. Nous nous accordons une âme collective. Quelle est-elle? Nous l'ignorons. Nos romans et nos chansons, nos films et nos tableaux, nos façons de bâtir, de manger, de jouer, de souffrir, d'aimer, tout notre être répandu en ouvrages et en activités n'a de cesse qu'il n'ait esquissé une réponse qui n'existe pas mais qui, pendant que nous la cherchons, donne le sentiment d'exister.

Existons-nous vraiment? Nos poètes, d'Émile Nelligan à Michel Beaulieu en passant par Saint-Denys Garneau et Gaston Miron, reprennent inlassablement ce thème problématique. Parfois dans la dérision, parfois dans l'amertume. Notre tendance native n'a pas le temps, n'a jamais eu le temps de s'épanouir et de s'affermir. Nous devons sans cesse résister, protester, calculer, refuser. Pourquoi? Le temps nous manque; nous avons l'impression qu'il ne nous fait pas confiance. Et nous ne comprenons pas. Une culture, nous le savons, s'élabore avec le temps (dans et par le temps), et si notre passé ne pèse pas lourd (ce qui est une occasion de liberté), notre avenir semble plutôt précaire. Nous nous rabattons sur le présent., presque au jour le jour. C'est qu'il y a beaucoup d'espace, beaucoup trop d'espace entre nous - et en nous. L'espace nous tient lieu de temps. Nous avons gardé de nos ancêtres l'habitude de prolonger les soirées fort avant dans la nuit. Être ensemble, partager la chaleur entre amis ou parents, nous rapprocher, nous confondre presque, c'est abolir l'étendue qui divise et esseule, c'est aussi magnifier l'instant vécu et faire du temps qu'il fait, le seul temps que nous ayons, un moment de bonheur et de vraisemblance. Alors, nous voyons les uns dans les autres qui nous sommes. Des courants de rire et de parole nous tricotent serré une affectivité commune.

Peut-être que je rêve. Pourtant, je vois cela dans les films de Jean-Pierre Lefebvre et dans les livres de Réjean Ducharme. Ce n'est pas une affaire d'optimisme ou de pessimisme, non, c'est une question de métaphysique quotidienne; il s'agit pour nous, naïfs et volontaires, de tourner à notre avantage notre sentiment de petitesse et de fragilité. La contingence du monde (et celle du moi), nous l'éprouvons si profondément (et obscurément) qu'un rien nous rassure. Le roman de Gabrielle Roy porte bien son titre: *Bonheur d'occasion*. Encore le temps avec qui nous devons ruser. Et l'espace sauvage qu'il faut apprivoiser. Des bois gravés de René Derouin donnent une vue angoissante des étendues nordiques; on jurerait devant ce tellurisme tourmenté qu'ici rien n'arrive par les voies d'un naturel bienveillant à l'humain. Le fleuve Saint-Laurent reste une blessure béante et

qui emporte vers la mer le souvenir des glaciers. Nos montagnes attestent d'une grande vieillesse. Et nous nous sentons si jeunes, si en appétit de vivre. Notre fond de prudence paysanne se heurte à l'instinct du coureur des bois. Villageois et voyageurs, nous voulons tout connaître du monde, pourvu que soit assuré le retour à la maison. La chanson québécoise célèbre ainsi des épopées imaginaires; et il se trouve que nos écrivains se montrent plus volontiers conteurs que penseurs. Les poètes pullulent et les philosophes brillent par leur rareté. Nous ne sommes pas brouillés avec la pensée spéculative, nous en sommes encore à nous éprouver dans la sensation, nous n'avons pas vraiment opéré le passage du sensible à l'intellectuel par quoi ce qui se gagne en capacité d'abstraction, se perd en faculté de s'émouvoir. Je m'explique ainsi que nous ayons été si perméables à des phénomènes comme le surréalisme (dernière manière), l'existentialisme et la contre-culture américaine, alors que toutes les dérives du structuralisme ont l'air chez certains d'entre nous diablement artificielles. Mais c'est encore une façon de se rattraper, moins sur le temps perdu que sur le temps qui a passé tout droit.

Peut-être que j'exagère. Je ne crois pas forcer le trait quand je considère à quel point nous sommes des êtres simples et complexes dans notre recours au langage. On nous a longtemps persuadés que nous parlions mal, que nous avons transformé le français en une espèce de jargon local. Certains auteurs se réclamèrent du *joual* (contraction de *cheval*) pour mieux affirmer, avec toute l'agressivité nécessaire, la profondeur à laquelle nous atteignait cette agression culturelle. Nous avons toutefois la certitude que notre langage était conforme à notre vie: direct, concret, désarmé, sans fioritures. Ainsi parlent les personnages de nos films, de nos romans, de nos pièces de théâtre. Il advient qu'à la radio et à la télévision la surenchère avilisse cette authenticité. La question de la langue n'est finalement pas réductible à une rapide socio-psychologie. Le mouvement féministe, très dynamique, nous a confrontés avec les sous-entendus, les déviations de sens. Notre façon de vivre le langage tient du refoulement et de l'exhibitionnisme. Non, il n'est pas entièrement vrai que nous parlions selon notre être. Les nouvelles écritures littéraires prouvent sans conteste notre errance langagière. Nous commençons à peine à nous convaincre que notre littérature existe. C'était lancinant, cette incertitude, au point que chaque année nous guettions le chef-d'oeuvre, le livre définitif. Il nous reste des séquelles de ce traumatisme: un écrivain montre-t-il quelque talent, vite nous le couvrons (au risque de l'étouffer) d'honneurs, de prix et même de thèse universitaires. Nous ne voulons pas rater la circonstance Le bonheur d'occasion. Les grands modèles classiques ne nous guident pas; ils ne nous intimident pas non plus. Sans héritage et sans possession, nous sommes condamnés à l'invention. À une responsabilité langagière sans commune mesure

avec la réalité linguistique. Chacune ou chacun qui prend la parole prend tout notre existence à témoin; sur-le-champ. Cela donne une littérature qui parfois bafouille ou se guinde. La légèreté, l'ellipse, la limpidité, l'humour, toutes les valeurs transparentes d'une conscience non dominée, nous les dévaluons souvent. Divisés contre nous-mêmes, nous restons incapables d'extrémisme; nos oeuvres et nos actions les plus débridées n'excèdent guère l'audace ou les fièvres passagères. Nous préférons nous confiner à notre habitude d'accueillir les contraires et de les faire cohabiter. La tolérance n'est par une médiocrité qui se donne des airs entendus, c'est une conduite culturelle qui requiert le courage plutôt que l'héroïsme. Notre langue, douloureuse et savoureuse, marquée de plaisanteries et de jurons sonores, malhabile selon les normes classiques et bourgeoises, primesautière - les baroquismes y coulent de source - notre langue écrite et parlée trahit notre secret: notre être à nous-mêmes et au monde est de nature problématique. Et telle notre culture.

Dans son livre *Salut Galarneau* (bonjour soleil), Jacques Godbout a parfaitement romancé notre façon de vivre, de sentir, de penser. Voilà un jeune homme semblable à tous les jeunes gens des pays occidentaux. Il mange et boit à l'américaine, il s'amuse à la canadienne, il parle aussi bien à la française qu'à la québécoise; bref, à travers diverses modalités d'être, il se cherche une identité. Il finira par s'emmurer, lui, si apte à l'altérité. Aveu de défaite? Névrose irrépressible? Le soleil tirera la conclusion cachée en pénétrant à l'intérieur des murs, de la maison, du corps, de l'esprit. Les impertinences du personnage se subtilisent jusqu'à l'imperceptible. Le livre est fini depuis belle lurette, mais la lecture rêvante et méditante continue. Nous sommes à cette image: avec un complexe de vaincus, de laissés pour compte, de rebuts de l'histoire - et une confiance intuable, qui colle à la peau, amoureuse de tous les possibles.

Cette permanente contradiction engendre une culture, on l'aura deviné, aussi ouverte que fermée. Nous tenons mordicus à nos manies journalières. Le théâtre regorge de situations qui nous représentent à nous-mêmes, souvent avec un comique féroce, et qui dévoilent l'envers de petites choses où se trame le train-train de nos vies. Par ailleurs, la peinture, depuis Pellan, Borduas et Riopelle, nous fait violence, débusque notre apparent confort et nous jette en pleine confusion. Le risque ici ne manque pas, ni même le désir de choquer ou de séduire, selon les styles et les tempéraments. Lorsque Fernand Toupin, travaillant une pâte épaisse et craquelante, peignait ses séries d'automne, de nuit, de blancheur, il inscrivait sur la toile notre violence rentrée. S'en rendait-il compte? Filles et fils de personne, nous n'avouons pas ouvertement notre bâtardise; celle-ci forme de nos oeuvres le noyau matriciel. Nous gardons encore le sentiment d'avoir été abandonnés en ce pays un matin de rupture et de fuite. Cela se retrouve dans le roman d'André Langevin, *Une*

chaîne dans le parc. Et, paradoxalement, cette privation parentale nous délivre de la nécessité du culte, de la crainte et de l'adoration. Nus et neufs, muets et braillards, nous voilà sous un ciel vide et proche, perdus dans nos songeries adolescentes, éperdus de partage et de communion. Nous n'avons pas d'histoire? Tant pis et tant mieux. L'histoire ne nous aura pas. Albert Dumouchel, maître graveur, a fait comme si avant lui nulle part on n'avait incisé le bois ou mordu le métal. Il a recommencé l'aventure. Avec, bien sûr, des emprunts (et même des larcins) à ses devanciers, mais mine de rien, l'air de ne pas y toucher. Cette façon de ruser a permis que la violence ne nous détruise pas. Quand nous en faisons trop, quand nous affichons avec jactance, c'est que nous oublions (ou méprisons) les richesses que recèle notre pauvreté.

J'irai plus loin en soutenant que notre insignifiance devant le monde nous permet de ne pas être dupes. Les idéologies d'emprunt nous arrivent, comme les bananes, ou trop vertes ou défraîchies. Et puis, nous sommes lents à comprendre, c'est à travers les émotions vives, et à leur faveur, que notre intellect se met en branle. Un peu comme les Amérindiens, qu'a bien sentis le romancier Yves Thériault, nous mesurons toute chose et tout être à sa résistance aux intempéries (intérieures autant qu'extérieures). Les modes, nous les adoptons et nous les protons, mais en nous disant qu'elles ne passeront pas l'hiver. Influençables et butés, nous allons au monde le sourire aux lèvres, le cœur sur la main, et les pieds prêts à la fuite. Compter pour 'peu dans la hiérarchie des importants, c'est ne pas être dans l'obligation de jouer un rôle. Ne pas avoir de place définie évite d'apprendre à la tenir. Et le reste à l'avenant. Donc, notre culture, selon l'ancienne étymologie, nous est une manière inaliénable d'habiter ce monde en squatters.

Il faut en revenir au temps. La façon de le vivre caractérise notre culture profonde. Si nous désirons follement nous délimiter un territoire, une aire d'existence, c'est pour jouir enfin de ce temps qui nous manque. Pour sortir, si peu que ce soit, de l'hiver psychique. Pour vivre et pour mourir, et pour que ça fasse sens, chaque jour, chaque nuit. Dans nos oeuvres artistiques alternent ou se combinent l'enthousiasme et la morosité, la bravade et le ton feutré, la couleur et la grisaille, le bavardage et la réticence. Notre culture par tous les moyens de ne pas rester en problématique et d'arriver au symbolique. Apprivoiser le temps, lui laisser une place dans notre espace d'enfermement, celle qu'il préférera, et toute la place au besoin; il faudra bien qu'au bout du compte il nous accueille dans son mystère et sa banalité. Nous n'en deviendrons ni plus heureux ni plus malheureux; simplement nous serons au monde, nous aurons loisir de nous inventer une généalogie fabuleuse comme tous les enfants de la temporalité. Tel me paraît être l'enjeu caché de notre culture et des oeuvres qu'elle suscite actuellement. Je le perçois partout comme naguère dans ce que nous

appelions avec ambiguïté *Poèmes et chansons de la résistance*. Ce quasi-slogan connotait un malentendu. À qui, à quoi résistions-nous? Les idéologues à la petite semaine souriaient d'un air entendu; ils n'y entendaient goutte. Sans nous en douter, nous résistions, par la voix des poètes, au dégoût de nous-mêmes, à l'à-quoi-bon corrosif, au désir sans objet, fatigué de son vagabondage, tenté de s'établir dans sa frustration en la sacralisant. La conscience mystifiée s'invente des droits sacrés qui de toute évidence seront violés. La faute alors, toute la faute, est mise sur le dos de l'Autre. On s'allège ainsi, et on se justifie de vivre mal. Et l'on n'a plus charge d'actualiser les possibles. Une culture, habitation du temps qui s'en va et qui s'en vient, tourne le destin en choix historique. Nous n'avons pas élaboré de systèmes philosophiques sur nous-mêmes, nous avons plutôt, dans le concert des peuples, parmi la grandeur tragique et la bêtise ricanieuse, laissé une chance, et ce n'est pas la dernière, à notre bâtardise de parler sa langue bâtarde, de dire en mots, en images, en gestes, en musiques et en matières et manières de toutes sortes, de crier-murmurer que, ma foi, une identité ne se déclare qu'à elle-même. La liberté se prend dans la non-liberté. Comme le temps, que l'on finit par trouver là où il semblait manquer. Là, c'est ici. Notre culture n'est peut-être pas très réussie. Qu'importe. Nous continuerons, nous travaillerons, et soudain le repos nous prendra dans ses bras, lentement, avec une douceur parentale, il nous portera au lit de notre vieille enfance. Nous aurons vécu.

Le futur antérieur ne nous lâche pas d'une semelle. Il s'y connaît en bonnes affaires. Sans doute me suis-je abusé. Le temps ne nous a pas abandonnés. L'histoire du monde tremble au coin de la rue où j'achève ma méditation. Fin décembre. Ai-je bougé depuis six mois? Les gens rentrent à la maison. Le froid règne. L'hiver vient d'avalier l'automne. Où est-il passé, mon bel été? Je vous en ai fait cadeau.

Questions de compréhension du texte

- Comment l'auteur décrit-il son pays? Quelles sont les principales caractéristiques de ce pays?
- Pourquoi, selon l'auteur, devons-nous sans cesse résister, protester...?
- Dites en vos mots ce que signifie: « tourner à notre avantage notre sentiment de petitesse».
- Comment expliquer, selon l'auteur, que l'écrivain québécois soit plus raconteur que penseur?
- Jacques Brault affirme: «Notre façon de vivre le langage tient du refoulement et de l'exhibitionisme.» Expliquez en vos mots ce que cela signifie.
- L'auteur affirme que nous sommes condamnés à l'invention. Qu'est-ce que ça signifie?
- «Notre culture est une manière d'habiter le monde en squatters.» Expliquez.
- Quel est, selon l'auteur, l'enjeu caché de notre culture et des oeuvres qu'elle suscite?
- Que signifie : «la liberté se prend dans la non-liberté.»

Annexe 8

Consignes d'écriture en philosophie

a- le prétest en philosophie pour l'étape du transfert

La consigne d'écriture dans le cours de philosophie au prétest était:

« L'euthanasie, dans le cas d'un individu lucide et consentant, devrait-elle légalisée dans les hôpitaux canadiens? Argumentez.

b- le post-test en philosophie pour l'étape du transfert

La consigne d'écriture dans le cours de philosophie au post-test était:

« L'avortement sur demande devrait-il être légalisé?» Argumentez

Annexe 9

Questionnaire sur les habiletés en français écrit

B- QUESTIONNAIRE SUR LES HABILITÉS EN FRANÇAIS ÉCRIT

NOM: _____

MATRICULE _____

Ce questionnaire porte sur tes habiletés en regard de ta compétence linguistique. Tu dois indiquer si tu es en désaccord ou en accord avec les énoncés qui suivent. Tu dois encrer sur le questionnaire le chiffre qui correspond le plus à ton opinion personnelle. Les chiffres vont de 1 à 4 et leur signification est la suivante:

1	2	3	4
en désaccord	plutôt en désaccord	en accord	très en accord

Il n'est pas nécessaire de réfléchir longuement sur chaque énoncé, tu indiques ce que tu penses véritablement, non ce que tu penses que tu devrais penser.

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1- Certains ont un talent naturel pour l'écriture, d'autres pas: voilà qui explique la majorité des échecs en français. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2- Les résultats obtenus en français écrit sont un très bon indice des capacités intellectuelles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3- Le français constitue une discipline plus exigeante que les autres. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4- Je crois beaucoup en la valeur de la discipline personnelle pour réussir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5- Il est plus important d'avoir de bonnes méthodes de travail que des aptitudes spéciales pour l'écriture. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6- En pratique, j'ai de la difficulté à consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7- Ceux et celles qui réussissent très bien en français écrit au collégial travaillent tout simplement plus que les autres. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8- Réussir mes études est un objectif toujours très présent | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9- Exceller en quelque chose est vraiment une priorité pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10- Seulement les plus intelligents peuvent espérer avoir des résultats supérieurs à la moyenne en français. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11- La clé du succès en français est le travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12- On voit régulièrement des élèves pas plus doués que les autres obtenir d'excellents résultats en français à cause de leur discipline de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |

1	2	3	4	
en désaccord	plutôt en désaccord	plutôt en accord	en accord	
13- Si je comprends bien la consigne d'écriture d'un travail, c'est que le professeur l'a bien présentée.	1	2	3	4
14- Si quelqu'un fait les efforts nécessaires, il devrait réussir aussi bien en français que dans ses autres cours.	1	2	3	4
15- Je me considère comme un bon scripteur, c'est-à-dire quelqu'un qui rédige bien.	1	2	3	4
16- Si j'ai obtenu un mauvais résultat, c'est que le professeur a été trop sévère.	1	2	3	4
17- Les aptitudes pour écrire, on l'a ou on ne l'a pas: on ne peut rien y faire.	1	2	3	4
18- Si j'ai obtenu de bons résultats, c'est à cause de ma compétence en français.	1	2	3	4
19- Dans la majorité des cas, c'est le travail et la motivation, bien plus que les aptitudes spéciales, qui expliquent la réussite en français	1	2	3	4
20- Je considère que je suis un élève qui peut contrôler ce qu'il faut faire pour réussir en français écrit	1	2	3	4
21- Les élèves qui réussissent en français démontrent plus de volonté que les autres.	1	2	3	4
22- Si je comprends mal la consigne d'un travail, c'est que j'ai toujours eu de la difficulté à comprendre ce que je lis.	1	2	3	4
23- J'aime écrire.	1	2	3	4

Merci de votre collaboration,

Jean-Denis Moffet

Annexe 10

Grille d'évaluation

Annexe 11

Barème de notation de la dimension orthographe

Barème de notation de la dimension orthographe

Le barème de notation utilisé a été créé à partir des critères d'évaluation de l'examen de français écrit de secondaire V (Rapport 1987). Les critères retenus ne concernent que la forme puisque cette pondération ne s'applique que pour la partie orthographe de la fiche d'évaluation. Les critères de la grille de correction concernant la forme sont au nombre de cinq (Rapport global, 1987, p.14).

6. L'élève se sert d'un vocabulaire précis et riche.
7. L'élève construit des phrases correctes.
8. L'élève place correctement les signes de ponctuation.
9. L'élève observe l'orthographe d'usage.
10. L'élève observe l'orthographe grammaticale.

Trois critères ont été conservés parce qu'ils correspondaient aux critères qui avaient été utilisés pour la correction de l'orthographe. Les critères rejetés sont les critères 6 et 8. Le critère numéro 6 a été rejeté parce que c'est la partie sens de la fiche d'évaluation qui en tient compte. Le critère numéro 8 a été intégré au critère numéro 7. Les critères retenus sont les critères numéro 7, numéro 9 et numéro 10. La grille de correction du ministère fixe à six erreurs le seuil de réussite pour la construction de la phrase, critère 7, et l'orthographe grammaticale, critère 10. Le seuil de réussite du critère 9 est de quatre erreurs. Ces trois critères représentent 30% de la note globale, ce qui est comparable au pourcentage de 33% qu'occupe la partie orthographe dans notre évaluation. Pour obtenir le pourcentage pondéré, le nombre d'erreurs du seuil de réussite pour les trois critères retenus est additionné, c'est-à-dire $6+6+4=16$. Donc seize erreurs pour ces trois critères est le seuil de passage. Le nombre de mots exigés pour cet examen, 500 mots, est ensuite divisé par 16 et ainsi s'obtient le nombre qui représente la fréquence d'erreur équivalant au seuil de réussite: $500/16 = 31.25$. Le seuil de passage, 60%, équivaut donc à une erreur tous les trente mots. À partir de ce seuil, nous avons créé un barème qui associe la fréquence d'erreurs, c'est-à-dire le nombre de mots auquel correspond au moins une erreur, à un pourcentage. Le tableau suivant présente ce barème.

E/ M	=	%
0/100	=	100%
1/ 90	=	95%
1/ 80	=	90%
1/ 70	=	85%
1/ 60	=	80%
1/ 50	=	75%
1/ 40	=	70%
1/ 35	=	65%
1/ 30	=	60%
1/ 25	=	55%
1/ 20	=	50%
1/ 15	=	45%
1/ 10	=	40%
1/ 9	=	35%
1/ 8	=	30%
1/ 7	=	25%
1/ 6	=	20%
1/ 5	=	00%
E= erreur		M= mot

Annexe 12

Déroulement du prétest

Rimouski, août 1990

**PROJET PAREA
DÉVELOPPER LA CONSCIENCE D'ÉCRIRE**

Jean-Denis Moffet

Détails de la collaboration demandée aux professeurs participant à la recherche comme responsables des groupes témoins.

- Il est demandé aux professeurs responsables des groupes témoins de faire écrire une composition de deux pages au début et à la fin du trimestre. Ces compositions constituent le prétest et le post-test de l'expérimentation.
- La lecture d'un texte sert de point de départ à la rédaction. Tous les élèves, ceux du groupe expérimental et du groupe témoin, reçoivent le même texte à lire et ont la même consigne d'écriture. La même procédure est utilisée pour la rédaction de la fin du trimestre. Cette condition permet de considérer que les élèves ont des connaissances préalables comparables avant la séance de rédaction.
- Les professeurs distribuent le texte à lire une semaine avant la séance de rédaction et ils demandent aux élèves de se préparer à la composition en répondant aux questions de compréhension du texte. Cependant, il ne doit pas y avoir de contrôle de la préparation. Il est considéré que la majorité des élèves le feront.
- La consigne de rédaction sera comparable à celle présentée en exemple sur le texte à lire.
- À la fin de la séance de rédaction, les élèves remettent leur texte écrit et la copie du texte à lire.
- Lors de la séance de rédaction, le professeur note toute information pouvant être utile pour l'analyse des résultats. Ce peut être des faits inusités comme la disparition soudaine de cinq élèves ou des faits permettant de nuancer les résultats à venir comme le fait que personne n'a pu compléter la rédaction à l'intérieur du temps prévu. D'ailleurs, il est demandé d'indiquer sur la copie l'heure de remise du texte.
- Après la séance de rédaction, les professeurs remettent les copies au responsable de la recherche qui les photocopiera. Les copies originales sont remises au professeur qui assure lui-même la correction des copies à remettre à ses élèves. La correction des copies pour l'expérimentation est faite à l'aide d'une grille uniforme pour le groupe expérimental et pour le groupe témoin. Cette grille fait partie de l'hypothèse de l'expérimentation et ne peut être utilisée pour le groupe témoin. C'est ce qui explique le fait que le professeur assume lui-même la correction de ses copies.
- La copie de l'élève doit être identifiée au moins par son numéro matricule.

- Les moments de rédaction suggérés sont les suivants: la première rédaction entre le 3 et le 15 septembre, la seconde entre le 3 et 15 décembre.

- Confidentialité des résultats

La confidentialité des résultats est assurée. En aucun cas et en aucun temps, les données recueillies ne permettront d'identifier les élèves et les professeurs concernés par cette expérimentation. À cet effet, les élèves de chacun des groupes de classe seront intégrés à deux groupes: le groupe expérimental et le groupe témoin. Chacun de ces groupes est formé de six groupes de classe. De plus, les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin sont appariés en fonction des variables suivantes: l'âge, l'orientation, la note brute de l'examen de français écrit de secondaire V, la note finale de secondaire V.

- Comparaison des résultats

Pour que les résultats soient comparables et pour assurer la validité de la comparaison, il faut que les critères suivants soient respectés.

- Les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin passent le même test au début et à la fin du trimestre.
- Les professeurs responsables des groupes de classe témoins font un enseignement régulier, comparable à celui qu'ils font dans leurs autres groupes.
- Les élèves des groupes de classe témoins n'utilisent pas le guide d'écriture utilisé dans le groupe expérimental.
- Les professeurs responsables des groupes de classe témoins mettent à la disposition du responsable de la recherche leur plan de cours respectif afin de comparer les méthodologies utilisées.. De plus, ils s'engagent à répondre à un court questionnaire permettant de recueillir les données nécessaires pour bien comparer ce qui s'est passé dans le groupe expérimental et témoin.

DÉVELOPPER LA CONSCIENCE D'ÉCRIRE

Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial

Cette recherche fait l'évaluation d'un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial. L'hypothèse centrale de cette recherche soutient qu'un modèle d'enseignement intégré qui développerait la métacognition du scripteur en faisant connaître les structures de texte, le processus d'écriture et les critères d'évaluation, augmenterait la qualité de l'expression écrite des élèves. Écrire est une habileté complexe. La connaissance et le contrôle des étapes et du processus d'écriture peuvent donner au scripteur la maîtrise nécessaire de l'ensemble des opérations intellectuelles en jeu lors de la rédaction d'un texte.

Le modèle mis au point tient compte des composantes de la compétence langagière, car l'amélioration de la qualité de l'expression écrite implique l'amélioration de chacune des composantes que sont la compétence discursive, textuelle et linguistique. Trois outils composent ce modèle : un guide d'écriture, un journal de bord et des instruments et stratégies de l'évaluation formative. Le guide d'écriture donne la connaissance des structures du texte informatif, des règles de la cohérence textuelle, du processus d'écriture et des critères d'évaluation d'un texte. Le journal de bord a comme rôle de faire écrire régulièrement afin de développer des automatismes et une prise de conscience des actions à poser en cours d'écriture. Les stratégies et les instruments de l'évaluation formative dont l'auto-évaluation, l'aide par les pairs et la grille de correction, augmentent le contrôle et la conscience des critères de qualité d'un texte.

Les résultats obtenus démontrent que le modèle conçu améliore la qualité de l'expression écrite des élèves. L'action conjuguée des trois outils du modèle permettrait effectivement au scripteur de mieux maîtriser l'ensemble des étapes et des opérations en oeuvre lors de l'écriture. Par ailleurs, les résultats font voir que l'utilisation répétée du modèle d'enseignement intégré donnerait des résultats supérieurs lors de la reprise. De plus, ils révèlent que le modèle aurait un effet de persistance sur les apprentissages : l'élève conserverait le niveau d'habileté qu'il avait auparavant atteint en ayant reçu l'enseignement du modèle. Enfin, les résultats font connaître également que le modèle favoriserait le transfert spontané de l'habileté d'écrire entre deux disciplines différentes. Par contre, l'emploi simultané du modèle dans deux cours ne donnerait pas de résultats supérieurs à son utilisation dans un seul cours. Enfin, l'expérimentation révèle également que les élèves qui n'ont pas reçu l'enseignement du modèle restent stables, ne présentent pas de hausse de leurs résultats.

Trois conclusions principales peuvent se dégager de cette recherche. D'abord, il semblerait que l'acquisition de stratégies générales permettant de reconnaître l'utilité de certaines actions s'avère fondamentale dans le cas d'habileté complexe comme l'écriture. Deuxièmement, il peut exister une amélioration globale de la qualité de l'expression écrite si on tient compte des trois composantes de la compétence langagière. Autrement, l'amélioration se fait voir à une seule dimension au détriment des autres. Enfin, la précision des consignes et la clarté des critères d'évaluation aident les scripteurs à mieux définir et accomplir la tâche qui leur est proposée.