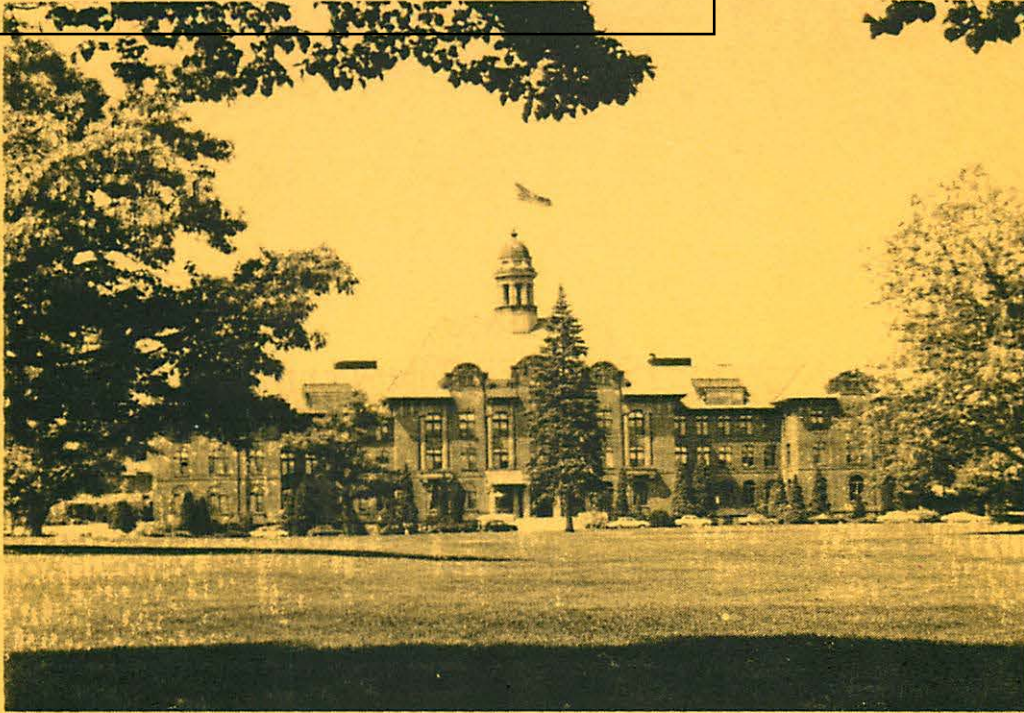


16061

CADRE

1940, H.-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

Copie de diffusion et de conservation autorisée par l'ayant droit.
Diffusé par le Centre de documentation collégiale sur eduq.info
27 p. PDF



**RÉSULTATS D'UNE SESSION D'ENSEIGNEMENT AU SUJET DU
PROCESSUS DE LA RÉDACTION**

CHRISTINE STARNES

JOHN ABBOTT COLLEGE

au

Programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage

janvier, 1988



**CEGEP
JOHN ABBOTT
COLLEGE**

P.O. BOX / C.P. 2000,
STE. ANNE DE BELLEVUE, QUEBEC H9X 3L9

705539

RÉSULTATS D'UNE SESSION
D'ENSEIGNEMENT AU SUJET DU
PROCESSUS DE LA RÉDACTION

Christine Starnes
John Abbott College

au

Programme d'aide à la recherche sur
la pédagogie et l'apprentissage

janvier, 1988

Depot legal - premiere trimestre 1988

Bibliotheque nationale du Quebec

Code de diffusion 1515-0030

I.S.B.N. 2-9800816-4-7

71-4258

705533

REMERCIEMENTS

La DGEC a subventionné cette recherche par le truchement de son Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Cette étude a été rendue possible grâce à la collaboration sans condition de trois collègues du Département d'anglais du Collège John Abbott et de la participation volontaire et intéressée de 38 de leurs étudiants.

La préparation de la proposition de cette recherche a été renforcée par la participation à une série de séminaires donnés par les membres de l'Institut de formation en recherche, de même que par plusieurs discussions à l'intérieur du Département d'anglais, du Comité "Language Across the Curriculum" et du Comité pour le développement professionnel, tous à John Abbott.



Les pages qui suivent présentent le résumé d'un rapport original de soixante-treize pages, rédigé en anglais (ISBN 2-9800816-4-7), dont on peut obtenir, au coût de sept dollars chacun, des exemplaires à l'adresse suivante :

Recherche et Développement
Collège John Abbott
C.P. 2000
Ste Anne de Bellevue
Québec H9X 3L9

Des exemplaires français et anglais de ce résumé sont aussi disponibles, au coût de trois dollars chacun, à la même adresse.

L'ÉTUDE ET SES OBJECTIFS

L'objectif premier de cette étude fut de rechercher des moyens d'encourager le développement des habiletés de composition chez les étudiants, habiletés souvent déficientes chez les cégépiens. En particulier, l'étude tente de prouver l'hypothèse que l'enseignement de la composition par la concentration sur le processus---comment l'étudiant compose---plutôt que sur le produit---le résultat de sa composition---est plus efficace que la méthode traditionnelle.

Afin d'évaluer l'efficacité de cette méthode, le travail de quatorze étudiants dans trois classes de rédaction dirigée a été comparé avec celui de treize étudiants de trois cours réguliers, des classes-contrôles auxquelles enseignaient les trois mêmes professeurs. Tous ces étudiants se situaient sous la moyenne en composition à la fin du secondaire, ce qui justifiait le besoin impérieux d'améliorer leurs habiletés en rédaction. Deux types de composantes ont été recueillies afin d'évaluer le changement aussi en profondeur que possible. Des données quantitatives consistent d'abord en notes assignées aux dissertations de l'étudiant, soit leur "produit". Deux méthodes d'évaluation ont été utilisées par les deux mêmes lecteurs pour évaluer les textes des étudiants, au début et à la fin du semestre, de même qu'à la fin du semestre suivant. De plus, les notes des cours où la composition était nécessaire ont aussi été comparées à la fin des deux semestres, de même que la fréquence de certains comportements rédactionnelle relevés tant au cours d'une entrevue que dans un questionnaire. Les données qualitatives ont été fondées sur l'observation qu'a faite le chercheur de toutes les classes où la technique de composition était mise en pratique ou, à tout le moins, discutée, sur son observation des journaux de bord tenus par les professeurs, et des réponses des étudiants durant les entrevues et les questionnaires (donnés les première, quinzième et trentième semaine de l'année scolaire). Ces renseignements ont été utilisés pour établir une description démographique des six classes, de même que pour tracer un profil des 27 étudiants, à trois moments définis de l'étude.

Les hypothèses testées dans cette étude découlent des résultats des 20 dernières années de recherche en composition. Elles appuyent plusieurs présomptions sur la composition et sur l'apprentissage.

La première hypothèse souligne l'importance d'apprendre à écrire. Écrire n'est pas une habileté discrète dont plusieurs, sinon tous reconnaissent l'importance. C'est plutôt un mode d'apprentissage fondamental. Cette affirmation a été documentée en théorie (par exemple dans les travaux de Emig, en 1977, et par ceux de la Commission Bullock) et en pratique (surtout par les défenseurs de Language Across the Curriculum). Leurs sources montrent bien que si l'on encourage le développement des habiletés de rédaction chez l'étudiant, on aide ces derniers à devenir non seulement de meilleurs stylistes, mais aussi des apprenants actifs dans toutes les disciplines.

Étant donné cette importance de la composition, nous devons être réalistes et reconnaître un second principe : apprendre à écrire est un processus qui suit une séquence de développement. Des études (comme celles de Britton et Wilkinson) observant d'importants groupes d'étudiants, les études de cas effectuées sur de jeunes enfants (Graves), sur des étudiants du secondaire (surtout par Emig, 1971), des étudiants de niveau collégial (Flower et Hayes, Freedman et Pringle) et des écrivains professionnels (par exemple, Donald Murray) ont tous mis en relief la complexité et la nature récursive du processus de rédaction. Tandis que la plupart des jeunes peuvent bien se débrouiller quand on leur demande une rédaction d'une histoire (l'écriture "expressive" de Britton), il faut attendre la maturation cognitive pour un travail exigeant des niveaux plus élevés d'abstraction. Comme certains étudiants de niveau collégial n'ont pas atteint le niveau piagétain de pensée formelle (Taylor), ils arrivent à exercer un contrôle rhétorique quand ils écrivent sur un sujet concret, mais ils perdent leur habileté lorsqu'ils s'attaquent à des sujets abstraits (Freedman et Pringle). Pour toutes ces raisons, on ne peut s'attendre à un changement radical dans la rédaction d'un étudiant après un semestre d'instruction dirigée. Odell, par exemple, a dit que la composition est un apprentissage trop long et trop complexe pour pouvoir la maîtriser à la fin d'un seul cours (dans Greg et Steinberg).

Ces deux principes soulignent l'importance de trouver une méthode d'enseignement efficace. L'hypothèse que soutiennent les résultats de cette étude est que l'attention portée au processus rédactionnel assure une certaine efficacité. La méthode est définie comme une méthode qui cerne les divers éléments de l'acte de composition : planification (Flower et Hayes), brouillon (Maimon), et révision (Murray, Schwartz, Sommers). Une telle attention permet à l'étudiant d'apprendre à contrôler son comportement d'écrivain.

L'importance accordée à l'objectif à long terme, soit améliorer le comportement rédactionnel de l'étudiant, plutôt que de concentrer sur l'objectif immédiat d'obtenir un meilleur produit (le texte écrit) est aussi l'une des caractéristiques qui différencie l'enseignement actuel de la composition du paradigme traditionnel (Hairston). Les études (surtout ceux de Hairston, Maimon, McDonald, Murray et Schwartz) démontrent clairement que, même si le paradigme de processus peut s'implanter de diverses façons, il contient plusieurs caractéristiques cohérentes. Avant tout, ces cours doivent fournir une évaluation formative constante. Le simple fait de mettre une note sur un travail ne suffit pas; une réponse complète et presque immédiate doit être donnée afin de guider l'étudiant dans la révision de son texte et de renforcer les stratégies dirigées. De plus, à cause des exigences cognitives de la rédaction et à cause du fait que les individus se développent à des rythmes différents, un milieu personnalisé d'apprentissage est primordial; des exercices individualisés, des sessions de tutorat doivent être prévus de façon à pouvoir choisir un travail pertinent et à résoudre les problèmes d'ordre affectif qui assaillent le rédacteur faible. Enfin, un travail de collaboration entre étudiants, surtout en termes d'évaluation, est aussi mis en valeur (surtout par Bruffee), afin de donner aux étudiants une expérience concrète où tant les demands de la tâche d'écriture que l'auditoire doivent être satisfaits. Un tel travail, tout en soulignant l'aspect communicatif de la rédaction, offre l'avantage d'un apprentissage actif. Sans ce travail, la plupart des étudiants n'atteindront jamais le niveau d'engagement qu'exige la rédaction signifiante.

BIBLIOGRAPHIE

- Britton, James, et al. The Development of Writing Abilities (11-13). New York: MacMillan Education Ltd., 1978.
- Bruffee, Kenneth A. "Collaborative Learning." A Short Course in Writing: Second Edition. Boston: Little Brown & Co., 1980.
- Bullock Commission. A Language for Life. London: Her Majesty's Stationery Office, 1975.
- Emig, Janet. The Composition Process of Twelfth Graders. Urbana, Illinois: NCTE, 1971.
- Emig, Janet. "Writing As a Mode of Learning." College Composition and Communication, 28 (May 1977).
- Flower, Linda and John R. Hayes. "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem." College Composition and Communication, 30 (February, 1980), p. 12-32.
- Flower, Hayes, et al. "Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision." College Composition and Communication, 37 (February, 1986), p. 16-55.
- Freedman, Aviva and Ian Pringle. "Writing in the College Years: Some Indices of Growth." College Composition and Communication, 31 (October 1980), p. 322-323.
- Graves, Donald. "A Six-Year-Old's Writing Process: The First Half of First Grade." Language Arts, Vol. 56 (October 1979), p. 829-35.
- Gregg, Lee and Irwin Sternberg (eds.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1979.
- Hairston, Maxine. "Different Products, Different Processes: A Theory About Writing." College Composition and Communication, 37 (December 1986), p. 442-453.
- Hairston, Maxine. "The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing." College Composition and Communication, 33 (February 1982), p. 76-88.

- Humes, Ann. "Research on the Composing Process." Review of Educational Research, vol. 53, no. 2 (Summer 1983), p. 201-16.
- Maimon, Elaine P. "Talking to Strangers." College Composition and Communication, (December 1979), p. 365-369.
- McDonald, Susan Peck. "Interpreting Growth in Writing." College Composition and Communication, 31 (October 1980), p. 301-310
- Murray, Donald M. "Teaching The Motivating Force of Revision." English Journal (October 1978), p. 56-60.
- Schwartz, Mimi. "Revision Profiles: Patterns and Implications." College English, vol. 45, no. 6 (October 1983), p. 549-558.
- Sommers, Nancy. "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers." College Composition and Communication, (April, 1981), p. 378-387.
- Taylor, Karl K. "Doors English: The Cognitive Base of Rhetorical Models." College Composition and Communication.
- White, Edward M. "Holisticism." College Composition and Communication, vol.35, no.4, eecembe 1984), p. 400-409.
- Wilkinson, Andrew, et al. Assessing Language Development. Oxford: Oxford University Press, 1980.

LES RÉSULTATS : DONNÉES ETHNOGRAPHIQUES

A. INSTRUCTION A L'AIDE D'UN PROCESSUS DIRIGÉ

1) Classe A

Cet atelier hebdomadaire de trois heures a pour but de développer la sensibilité de l'étudiant tant au processus qu'au produit de la composition. Des présentations fournissent les définitions des différentes composantes d'un bon travail de rédaction, dont les éléments sont tout de suite mis en pratique en groupe. Des sessions de tutorat ont vite établi des objectifs selon le portfolio de l'étudiant (un document qu'il bâtit à partir de tout ce qu'il écrit: exercices de pré-écriture, brouillons et révisions). Deux types de travaux sont exigés: des journaux de bord, explorant certains concepts, et des dissertations plus structurées.

Pendant tout le semestre, un équilibre entre processus et produit a été réitéré. A la seconde leçon, le processus est mis en valeur en discutant les procédés de rédaction et en faisant de la rédaction le premier sujet du journal; l'importance du produit est démontrée en insistant sur le chapitre du livre de référence portant sur "la composition dans son entité." A la troisième leçon, le processus prend allure d'une évaluation par les camarades de classe, et le produit l'établissement de sessions de tutorat pour évaluer le travail fait à ce jour. Pour la première dissertation officielle, des activités de groupe ont apporté le soutien au processus (remue-méninges, organisation, révision), tandis que la concentration sur le produit s'est faite en analysant une dissertation professionnelle. De façon similaire, lors de la seconde dissertation, la remue-méninges, l'exposition des grandes lignes, le brouillon, la deuxième version et la lecture d'épreuve furent équilibrés par des exercices axés sur le produit, en termes de phrases et de paragraphes. Cette double approche a été utilisée à la dissertation semestrielle et élargie à la dissertation de fin de semestre. Finalement, le produit a été analysé en termes de critères de notes et d'auditoire (la préoccupation du professeur-évaluateur quant aux notes très faibles). Le processus a été mis en valeur par un encouragement à continuer les exercices de prérédaction, à faire un premier brouillon et, pendant l'examen, à diviser la durée entre un brouillon et une révision du texte. Pour les travaux finals, l'appui de l'atelier était beaucoup moins prononcé, afin d'initier l'étudiant à la "vraie" rédaction.

Malgré l'attention explicite vouée tant au produit qu'au procédé, les changements notés chez ces étudiants se sont faits à des degrés variés et étaient loin d'être uniformes quant au stade où ils se produisaient ou quant aux éléments constitutants d'une bonne dissertation. Néanmoins, il semble que ces ateliers ont stimulé un désir d'expérimenter chez les étudiants : tous ont continué l'essai de techniques de rédaction différentes durant le semestre suivant.

ii) Classe B

Dans cette classe, on a mis le processus en relief de deux façons : chaque présentation bi-hebdomadaire d'un film était suivi d'une session de remue-méninges et toutes les deux semaines, il y avait soit une session de formation pour évaluer les brouillons ou des sessions de révision au laboratoire informatique. Deux genres de travaux étaient requis : un journal de bord à faire lire à des camarades et au professeur, et une dissertation sur le film visionné en classe.

L'enseignement et la pratique du processus s'étendit sur tout le semestre. D'abord, la fonction et l'importance de remue-méninges furent expliquées, pratiquées et immédiatement renforcées en dressant la liste des éléments constitutants au tableau. Ensuite, le concept de pertinence a été relié à la rédaction en divisant les listes élaborées des étudiants en deux catégories : "détails" et "points montrés". Après ces exercices de prérédaction, les étudiants écrivaient à la maison un brouillon, pour ensuite les discuter en groupe.

Une fois le cycle remue-méninges/brouillon établi, une troisième étape---l'organisation---est ajoutée. En groupes de deux, puis en grand groupe, des copies du brouillon sont revues pour en faire ressortir le plan général afin de permettre à l'auteur lui-même de se réviser plus facilement. Les critères sont clarifiés en discutant de l'intention du travail. Le temps prévu en laboratoire informatique a rendu ce feedback plus facile.

Des discussions sur le produit ont été intégrées au moment d'expliquer aux étudiants la distinction que fait James Britton sur la composition "expressive" et la composition "transactionnelle", particulièrement quand il s'est agi d'appliquer ces concepts à leurs propres écrits. On leur a fourni un "modèle" dans un guide de critiques des six films qu'ils allaient voir. Ce guide fut peu utilisé. Pour ceux qui l'ont lu, l'effet n'a pu qu'être un de répétition négative puisque les travaux innovateurs qui étaient demandés aux étudiants exigeaient des objectifs et des verbalisations différentes de

celles transmises dans le genre "critique".

Bien que le temps en classe soit divisé entre pré-rédaction et formation-révision, ce cours met l'accent sur les premiers stades du processus de composition. Faire germer des idées par un remue-méninges et écrire un premier brouillon ont été absorbés par l'étudiant; malgré le milieu supposé motivant du laboratoire informatique, la révision ne revêtait pas un caractère très sérieux pour les étudiants. Tous ont fait preuve d'évolution dans les stades de prérédaction et de rédaction, mais seulement un étudiant a montré une amélioration significative au stade de révision.

iii) Classe C

Ici aussi, on a maintenu un équilibre entre processus et produit. Les activités en classe et en devoir ont souligné le processus de rédaction, mais la répartition de l'évaluation a mis en relief l'aspect du produit (40 % pour le journal, 40 % pour le portfolio, 20 % pour la rédaction en classe).

Les travaux ont suivi un cours de développement. Le premier visait à faire passer les idées. Quand la preuve fut établie que les travaux n'y réussissaient pas, l'exercice suivant fut de pratiquer à faire ressortir les détails. La liste qui en a résulté fut traduite en paragraphes, selon une forme de rédaction protocolaire qui a servi à mettre l'accent sur le processus. Ensuite, on encouragea la concentration de ces idées au moyen d'exercices à propos des thèses. Quatre façons de produire des idées à l'appui d'un thème ont été pratiquées : "freewriting" (ouverte et dirigée), le remue-méninges, la discussion structurée comme la tagmétique et la dialectique, et l'analogie. L'étudiant fut alors en mesure d'organiser ces données en bâtissant des hiérarchies en vue de dissertations, et en analysant les paragraphes de type TBER.

Vint ensuite l'introduction de méthodes de révision: examen de la tâche, vérification des thèmes, amélioration de l'organisation, édition, et finalement deuxième rédaction. Suivant des directives claires, les décisions préliminaires furent ensuite évaluées par les camarades. La participation à cette activité fut assurée par la pénalité de rejet du travail (équivalent à 20%) s'il n'était pas accompagné de la feuille d'évaluation des camarades de classe.

On a ensuite fait appel à toutes les stratégies apprises jusque là pour travailler individuellement sur un travail en classe.

La deuxième partie du semestre fut consacrée à ce dernier aspect de la composition, la révision. Ici encore, on a suivi une séquence logique d'exercices : analyse de l'intention et de l'auditoire, et édition. Ici, l'instructeur a fait grand usage du guide qu'il avait conçu à l'intention des étudiants pour fournir un registre des notions introduites dans le cours. Ce registre incluait également des exercices pratiques à faire en classe (en groupe) avant de mettre ces stratégies en application dans leurs propres textes.

Ce cours a dès lors fourni une séquence claire de développement pour le processus de la rédaction. En même temps des stratégies précises ont satisfait les exigences de plusieurs produits et les tâches de rédaction avaient été conçues de façon à mettre à jour ces problèmes et à maximiser la possibilité de composer avec un sens précis. Les étudiants ont montré un développement dans plusieurs champs d'activités.

B. CLASSES DE LITTÉRATURE

1) Classe A

Les étudiants de cette classe devaient produire un fort volume de rédaction : trois critiques littéraires, deux dissertations et un travail supplémentaire.

Bien que le processus de composition n'ait pas été discuté explicitement, on a mis l'accent sur la préoccupation qu'il causait. Les buts de la rédaction ont été exposés : discuter les idées et en découvrir le sens. Par exemple, la première critique avait pour but de défendre une position dans le cadre rigide introduction-corps-conclusion. D'autres objectifs définis par des directives préalables et plus tard par du feedback ont mis l'accent sur les thèmes et l'analyse du texte sur lequel étaient fondés ces thèmes. On encourageait les étudiants à rédiger des brouillons sans avoir pourtant à les remettre. Une fois les travaux notés, on annonçait aux étudiants la possibilité de réécrire leurs travaux, ce que l'on ne manqua pas de relever lorsque les notes de travaux réécrits se situaient dans les quatre-vingt-dix. La critique collective de tous les travaux référait aussi au processus: la forme était reliée à l'auditoire en notant que la plupart des faiblesses étaient des erreurs de faits et d'organisation, deux points qui n'assuraient pas la crédibilité des auteurs.

Au moment de discuter de la rédaction, l'accent était surtout mis sur le produit, défini par des directives de travail et par le feedback. Les discussions en classe avant

la rédaction concentraient sur les thèmes et sur l'analyse de texte, recherchant un appui aux thèmes à développer; la discussion sur les notes a fait ressortir les problèmes d'organisation des textes.

Même si la composition présentait un élément important dans l'évaluation du cours, peu de directives ont été données sur le processus de rédaction. L'encouragement à réécrire se faisait dans un contexte qui pouvait amener l'étudiant à interpréter que cette activité visait l'écrivain faible et non le fort. A une exception près, les étudiants ont traduit cette concentration sur le produit en ne manifestant ni le désir de changer ni d'améliorer leur contrôle de rédaction.

ii) Classe B

Les étudiants de ce groupe devaient produire divers genres de composition: 6 journaux, 7 rapports de faits, 2 tests de compréhension, et 2 dissertations.

Bien que le processus de rédaction n'a pas été discuté, il a été facilité de plusieurs façons. Le journal de bord avait un auditoire tangible, les étudiants étaient jumelés de façon à pouvoir échanger leurs entrées au cours du semestre (6 fois), un éventail considérable de sujets ont été offerts. Les sujets encourageaient aussi l'amélioration de la rédaction en ce qu'ils déplaçaient le centre d'attention de la forme expressive à la forme persuasive. On a aussi souligné l'importance du processus lors de devoirs individuels. Pour la première dissertation, à cause du problème associé à la venue d'idées ressorties lors du premier test de compréhension, il y avait en classe un exercice de remue-méninges, les résultats duquel a été vus par le professeur. Malgré l'absence d'autres directives, les travaux furent remis avec de longs commentaires individuels. Ces dissertations ont aussi permis d'identifier les étudiants les plus faibles à qui l'on a fourni un soutien de tutorat donné par les étudiants plus forts lors de la deuxième version. L'importance du tutorat fut mise en évidence en y consacrant du temps en classe. Mais la plupart des étudiants ne reçurent que la directive d'appuyer leur réponse de plusieurs exemples et citations.

Les autres travaux étaient strictement des produits à évaluer. Les rapports de faits consistaient en de courts questionnaires en classe sur des textes étudiés. Les tests de compréhension consistaient en des dissertations de 30 minutes qui exigeaient non seulement de la mémoire, mais aussi une explication du rapport entre des concepts déjà introduits et discutés et le thème du texte à l'étude. Après avoir distribué

les questions, les étudiants avaient 30 minutes pour y répondre. Aucune autre directive, mise à part la question elle-même, n'était donnée. La contrainte imposée par la limite de temps laissait peu de temps pour la révision, même pas pour la lecture d'épreuve.

L'objectif de composition dans cette classe était très traditionnel : produire un texte à évaluer. Malgré l'auditoire privé pour le journal, l'instructeur-évaluateur est resté celui perçu comme le lecteur du travail. Aucune attention particulière n'a été accordée au procédé de rédaction, sauf pour les étudiants faibles. Toutefois, l'attention dirigée sur l'évaluation n'a produit aucune menace. Il existait une atmosphère de collaboration exceptionnelle dans la classe. Il fut clair dès le début que la question "Etes-vous d'accord?" était honnête et que le point de l'individu serait pris en considération tant et aussi longtemps qu'il était expliqué. D'où la nécessité d'inclure une foule de détails. Néanmoins, l'étudiant n'a pas approfondi sa compréhension de la composition. Son processus de rédaction a fait preuve de peu de changements, et aucun modèle partagé d'amélioration n'est ressorti dans le produit.

iii) Classe C

Cette classe a produit un très fort volume de composition: un travail d'introduction axé sur un questionnaire, un carnet de lecture sur chaque texte étudié, un travail en groupe et une dissertation individuelle en fin de cours. En plus, l'enseignement direct de la rédaction a été fourni et le temps en classe a été consacré à l'évaluation des brouillons par les camarades. Cette attention particulière accordée à la rédaction a fait de cette classe régulière une classe peu ordinaire.

Tous les travaux mettaient l'accent sur l'intention et l'auditoire de la rédaction. Pour le premier, un rapport d'entrevue en relation avec le thème du cours, on a concrètement demandé : écrire au professeur pour lui faire savoir ce qui s'était passé. Concevoir le questionnaire d'entrevue avait déjà permis à l'étudiant de se sensibiliser à son auditoire tout en lui donnant l'occasion de se former une idée en vue d'un interviewé en particulier; l'évaluation en groupe des questions proposées a permis un feedback immédiat de leur impact.

Les carnets de lecture ont démontré une relation entre le processus et le produit. Ils ont organiquement pris naissance lors des discussions de groupe, en commençant par un

remue-méninges, suivie d'une prérédaction individuelle (inscrire leurs propres questions, sentiments et commentaires sur le texte). Les idées mises à nu ont été placées en contexte à l'aide d'une feuille d'instruction, ce qui a défini deux objectifs de rédaction (former votre propre compréhension et la communiquer au lecteur) et a expliqué le double auditoire pour le travail (le professeur et les lecteurs que représentent les camarades de classe). Ce double auditoire a créé des exigences de format : sans une position explicitement déclarée, de même que des paragraphes la faisant ressortir, le professeur-évaluateur n'est pas en mesure de comprendre le texte de l'étudiant. Les composantes et les opérations de rédaction d'un tel texte ont aussi été définies : analyser veut dire établir des liens, plutôt que de lancer des exemples; organiser veut dire mettre en ordre séquentiel, habituellement logique; éditer en termes de langage (en dernier lieu) veut dire savoir utiliser les règles de grammaire afin de bien communiquer le message.

Le processus de rédaction a été mis de l'avant non seulement au moyen de directives, mais aussi en y consacrant du temps en classe. Les brouillons des carnets de lecture reçoivent du feedback du groupe que l'on a auparavant divisé en quatre spécialités (contenu, développement, organisation et langage) et fourni des directives de rédaction. Le but de faire évaluer les textes par les camarades était de faire comprendre les problèmes associés à un texte; le processus exigeait la contribution de tous les membres du groupe.

Le sens du processus qui s'est développé à partir de ce travail en collaboration a pris toute son importance au moment du travail avant-dernier, un travail de groupe exigeant une division des tâches. Après le feedback du groupe sur les idées amenées par l'effort individuel de prérédaction, il fallait bâtir des "chapitres" afin de partager le tout avec le groupe et de travailler à les intégrer ensemble, avec introduction et conclusion. Le processus a un peu souffert à cause de ceux qui n'avaient pas préparé leurs brouillons, ce qui imposa parfois la responsabilité sur un seul individu pour écrire une introduction et une conclusion intégrées. Comme avec les carnets de lectures, les discussions avaient tendance à revenir sur un texte étudié plutôt que sur le travail de l'étudiant, ce qui satisfaisait l'objectif général du cours, plus que le but spécifique de l'analyse de l'écriture des étudiants.

Dans ce cours, des stratégies distinctes de rédaction et de lecture ont été enseignées. Malgré cet accent, les étudiants ne semblaient pas avoir absorbé plus de stratégies ou de préoccupations pour la rédaction que les autres étudiants

des classes "régulières". Trois facteurs semblent responsables du manque d'impact de ces stratégies : la dimension du groupe a rendu le feedback difficile pour le travail en groupe; le nombre d'étudiants et le bruit dans la salle de classe furent à l'origine d'un inconfort physique pour travailler. De plus, les étudiants des classes "régulières" ne s'attendaient habituellement pas à être dirigés, ce qui explique probablement leur réticence à participer.

LES RÉSULTATS : DONNÉES QUANTITATIVES

A. CHANGEMENTS DANS LE PRODUIT

Bien que l'hypothèse de l'étude mette en relief l'importance de développer le processus de rédaction chez les étudiants, soit leur maîtrise du processus de composition, il faut reconnaître que ce processus n'est en fin de compte qu'un moyen pour arriver à ses fins, soit la production d'un texte. Alors, l'indicateur le plus significatif des résultats de l'enseignement dispensé, est le texte produit par l'étudiant. A cause de leur signification, les textes ont été notés selon deux méthodes différentes : l'une holistique, l'autre analytique. Les deux mêmes professeurs ont fait les deux évaluations.

1) Croissance démontrée par les notes holistiques

Le processus holistique d'attribuer les notes est fondé sur le principe que la rédaction recherche à faire passer un message global qui pourrait rester imperceptible avec la méthode analytique (White). En somme, les notes holistiques sont jugées une évaluation plus juste de la qualité des dissertations.

Il est donc significatif que la comparaison entre les notes holistiques de texte d'étudiants produits en début d'année (semaine 1), à la fin du premier semestre (semaine 15) et à la fin du second semestre (semaine 30) démontre (Tableau 1) que les étudiants inscrits dans un cours de rédaction dirigée réussissent mieux et régressent moins que les autres. Étant donné l'échantillon limité de l'étude (14 pour les classes dirigés au début; 12 à la semaine 15; 11 à la semaine 30; et 10 pour les classes régulières à la semaine 15 et 30), on ne peut tirer de conclusions statistiquement significatives. Mais d'un point de vue pédagogique, ces résultats sont significatifs, en ce sens qu'ils démontrent un avantage marqué pour l'étudiant qui a suivi le cours de rédaction dirigée. Il est aussi bon de noter que des deux étudiants réguliers qui ont amélioré leurs résultats en semaine 30, l'un avait suivi le cours de rédaction dirigée au deuxième semestre. Il est aussi bon de se rappeler que la comparaison est ici faite entre étudiants de niveau collégial, avec des antécédents scolaires comparables, surtout en composition, sujet où aucun ne dépassait les 70% au secondaire.

ii) Croissance démontrée par les notes analytiques

A cause de leur position établie en composition, les notes analytiques ont aussi été comparées. Six facteurs ont été soumis à l'analyse : unité, développement, organisation, cohérence, enregistrement et niveau d'abstraction. En établissant une moyenne de ces six facteurs (Tableau 2), un plus grand nombre d'étudiants "réguliers" montraient une amélioration après la semaine 15. Toutefois, ce changement ne permet pas de tirer de conclusions, puisque le résultat a été renversé à la semaine 30. De plus, des quatre étudiants qui se sont améliorés en fin de deuxième semestre, deux avaient suivi le cours de rédaction dirigée.

En comparant chacun des six facteurs séparément (Tableau 3), les étudiants dans le cours de rédaction dirigée ont obtenu de meilleurs résultats, 50% d'entre eux ayant réussi dans plus de secteurs que dans ceux où ils avaient chuté, comparativement à 40% pour les étudiants réguliers.

Cette comparaison amélioration-régression a aussi démontré que les deux formes d'enseignement étaient plus bénéfiques aux étudiants classés sous la moyenne, qu'aux étudiants plus forts.

iii) Notes analytiques ou holistiques

Bien que la comparaison des deux types de notes n'était pas un des objectifs de l'étude, les résultats (Tableau 4) démontrent de façon conclusive l'aspect négatif des notes analytiques. Les évaluateurs pour les deux types de notes étaient les mêmes personnes et les situations similaires. Néanmoins, les évaluations holistiques des 82 textes soumis étaient de loin beaucoup plus positives que les évaluations analytiques.

iv) Impact sur les cours autres que les cours d'anglais

Indéniablement, il existe plusieurs variables influençant la réussite d'un étudiant dans un cours en particulier. Supposons cependant, que l'un des changements relié au processus soit l'attitude adoptée face à la composition et que la motivation soit un facteur important dans la réussite de l'étudiant, il est alors devenu justifiable d'examiner si les habiletés acquises dans les cours d'anglais ont pu être transférées à un autre cours, et si les étudiants semblent mieux réussir dans les autres cours où la rédaction constitue un élément de l'évaluation.

Dans les deux semestres, les étudiants qui ont suivi les cours de rédaction dirigée ont obtenu des notes plus élevées dans les cours qui exigeaient des travaux écrits. Au cours du premier semestre, le petit nombre d'étudiants d'une classe (20), facteur reconnu pour encourager le sens de participation, peut avoir favorisé l'approche pédagogique; ces étudiants sont aussi reconnus pour avoir abandonné moins de cours que la moyenne dans le collège.

B. CHANGEMENTS DANS LE PROCESSUS

Étant donné l'importance que l'hypothèse accorde au processus, les changements obtenus ici sont des indicateurs significatifs de croissance et d'amélioration. A cause du caractère peu objectif de l'analyse de ces changements, comparativement à l'analyse des produits, les profils d'étudiants (dont la longueur n'en permet pas l'inclusion dans ce sommaire) se sont avérés les résultats les plus significatifs. Il serait quand même valable de tirer des généralisations de ces descriptions.

i) Attitude face à la composition

Aucun groupe d'étudiants n'a été "converti" aux joies de la rédaction après leur première année d'études collégiales. Cependant, tous ceux qui ont participé à la classe de rédaction dirigée se sentent en contrôle des tâches de rédaction comme il ne l'avaient jamais ressenti au secondaire; par contre deux des étudiants réguliers se sont dits moins en contrôle et trois autres ont rendu des descriptions négatives sur la rédaction.

Également, les étudiants dirigés se sont dits plus satisfaits de ce qu'ils écrivaient. Lorsqu'on leur demanda à la fin de l'année s'ils croyaient avoir appris quelque chose à partir de la rédaction, 92,8% répondirent affirmativement, comparativement à 63,6% des étudiants réguliers. Ils comprenaient plus le sens de "écrire pour découvrir", selon Murray et al. (p. 387), comme fondement d'une rédaction signifiante.

ii) Processus de révision

Il a été plus difficile dans ce secteur complexe, de déterminer l'étendue des changements à l'intérieur des groupes. Malgré l'attention apportée aux stratégies d'évaluation et de révision durant les cours dirigés, les changements sont demeurés superficiels. Seulement un des étudiants étudiés a vraiment retravaillé son texte. En général, la stratégie, et particulièrement le "sens de dissonance entre intention et

exécution" n'approchaient pas celles des écrivains expérimentés de l'étude de Sommers.

iii) Prise de conscience des forces et des faiblesses de rédaction

Les notes analytiques des semaines 15 et 30 sur l'unité, le développement et l'organisation ont été comparées avec les réponses aux questionnaires. Les différences entre les deux groupes n'étaient pas marquées, mais semblaient favoriser les étudiants dirigés. Par exemple, tandis que 28,58% des étudiants dirigés ne perçoivent pas les problèmes représentés par les notes analytiques plus basses, 36,37% des étudiants des groupes réguliers montrent qu'ils ne perçoivent ces problèmes. Bien que le manque de perception du problème soit en contradiction évidente avec l'opinion d'être plus en contrôle de la rédaction, il est consistant avec les résultats de Beach et Eaton, que mentionne Flower et al. (p. 37), et qui révèlent que même les meilleurs étudiants ne sont justes dans leur identification des problèmes que la moitié du temps.

iv) Développement du sens de l'intention et de l'auditoire

La littérature traitant de la méthode d'enseignement du processus met l'accent sur la nécessité de développer chez les étudiants un sens de l'intention et de l'auditoire. Par exemple, une étude citée par Flower et al. (p. 35) démontre que les étudiants qui ont un sens clair de l'intention et de l'auditoire écrivaient non seulement mieux, mais effectuaient des révisions de substance. Nos deux groupes d'étudiants possédaient le sens d'intention, concentrant habituellement sur le rôle évaluatif de la rédaction scolaire. Toutefois, leur sens de l'auditoire, autre que le professeur-évaluateur a été renforcé plus chez l'étudiant dirigé que chez les autres (passant de 7% à 64% chez les premiers contre 15% à 64% chez les seconds).

CONSEQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT

I. L'APPROCHE DIRIGÉE

Le fait que les étudiants qui ont suivi les cours de composition à l'aide du processus dirigé aient montré une amélioration considérable tant dans la dissertation produite que dans le processus de rédaction démontre clairement qu'il serait souhaitable d'utiliser cette méthode avec les étudiants qui éprouvent des difficultés en rédaction. Il est donc essentiel que, par le biais de formation interne et de conférences, les professeurs de composition aient l'occasion de se familiariser avec ces principes et méthodes reliées à l'enseignement de la rédaction à l'aide d'un processus dirigé.

II. RÉVISION

Le manque de changements significatifs dans les deux groupes étudiés suggère cependant l'importance de ne pas simplifier à outrance le nouveau paradigme. Peut-être la croisade des années 80 d'exiger la rédaction de brouillons comme exigence du cours a-t-elle passé outre la complexité de la révision, comme le démontre les études de Flower et al. par exemple, en 1986.

Un semestre de 15 semaines est peut-être une période trop courte pour initier nos étudiants, souvent non préparés, à tous les facteurs qui entrent en jeu dans une révision juste. Par définition, la révision est fonction de l'analyse de l'intention et de l'auditoire, recul souvent difficile à faire pour les jeunes étudiants des points de vue cognitif et affectif.

De plus, il n'est peut-être pas nécessaire d'insister pour que tous les écrits soient révisés. Si les étudiants avaient, par exemple, l'occasion de rédiger les trois types de rédaction suggérés par Hairston à l'aide de stratégies différentes, ils seraient peut-être plus intéressés à apporter des changements significatifs à leur travail d'exploration.

Enfin, les résistances à la révision soulignent le besoin de concentrer sur les étapes préliminaires de la rédaction. Il faut inciter une plus grande planification des stratégies comme celles de Flower et Hayes qui renforceront les premiers brouillons et réduiront la profondeur de la révision requise.

III. ÉVALUATION HOLISTIQUE

étant donné le besoin d'encourager plutôt que de pénaliser ou (dans son sens négatif) de critiquer l'étudiant, l'adoption de cette méthode d'évaluation plus positive est, de toute évidence, souhaitable. Ceci n'entraînerait nullement une baisse de normes. L'avantage de la méthode holistique est, non pas de donner des notes plus élevées, mais de bien de concentrer sur ce que les étudiants ont réussi à accomplir plutôt que sur leurs erreurs ou omissions. Elle représente donc un moyen de motiver les étudiants à s'améliorer. Comme Ziv et al. l'ont démontré, concentrer sur les erreurs n'amène pas un étudiant à vouloir changer. Par contre, une réaction positive sur leurs forces renforce l'application continue, donc le développement de stratégies qui ont été utilisées comme moyen de créer ces éléments.

IV. CLASSEMENT DES ÉTUDIANTS

La différence entre les taux d'amélioration des étudiants sous la moyenne de leur groupe et des étudiants au-dessus de la moyenne met en évidence le besoin bien connu de classer les étudiants de façon précise dans chaque niveau des cours. Il faut s'assurer de ne pas miner le désir de l'étudiant de s'améliorer en l'inscrivant dans des cours où il se sent au-dessus de la moyenne, à un point tel que le défi n'existe plus et qu'il se contente de passer le temps. Surtout dans les collèges comme celui où se déroule l'étude---ou les contraintes budgétaires obligent un examen objectif de classement---il faut donc vérifier les résultats en faisant passer aux étudiants un test écrit dès la première semaine des cours.

V. DIMENSION DES CLASSES

Bien que la réduction des inscriptions ne constitue pas l'un des objectifs visés, donc non tablé au début de l'étude, les différences de réponse entre les étudiants des classes régulières de 40 étudiants ou plus, et celles des classes de rédaction qui comptaient au maximum 20 étudiants sont immédiatement remarquées. Pendant que 25% des étudiants réguliers initialement choisis pour le projet n'ont pas terminé le cycle, le taux d'attrition des étudiants en rédaction n'était que de 15%. De ces derniers, un étudiant a déménagé au Yukon, comparativement aux étudiants réguliers qui restaient au collège. Ce résultat appuie le sentiment connu de tous les professeurs qu'il existe un sens communautaire beaucoup plus fort dans de petites classes, probablement à cause de l'attention individuelle que reçoit chaque étudiant et à cause de

l'interaction qui prend place, créant par le fait même une espèce mentor, si nécessaire à l'étudiant plus faible.

VI. COLLABORATION DES AUTRES PROFESSEURS

Le contact régulier entre le chercheur et les trois professeurs, assuré par une visite en classe et une collecte hebdomadaire des rédactions produites, a permis d'ouvrir un dialogue exceptionnel, même à l'intérieur d'un département reconnu pour son esprit de collaboration. Non seulement les échanges étaient beaucoup plus substantiels que de simples échanges sociaux, mais à cause de leur fréquence, ils ont acquis une qualité de profondeur pour investiguer les liens de cause à effet et pour analyser les forces et les faiblesses du processus. L'expérience démontre la valeur que des visites informelles dans chaque classe peut contribuer au perfectionnement des professeurs.

TABLEAUX

TABLEAU 1 : CROISSANCE HOLISTIQUE

| | DIRIGÉ. | RÉGULIER |
|----------------------|---------|----------|
| Améliorations | | |
| T2 | 64,29% | 33,33% |
| T3 | 71,43% | 18,18% |
| Les deux | 57,14% | 20,00% |
| Régressions | | |
| T2 | 14,29% | 8,33% |
| T3 | 7,14% | 54,54% |
| Les deux | 0,00% | 10,00% |

TABLEAU 2 : CROISSANCE ANALYTIQUE

| | DIRIGÉ | RÉGULIER. |
|----------------------|--------|-----------|
| Améliorations | | |
| T2 | 50,00% | 66,67% |
| T3 | 50,00% | 36,36% |
| Les deux | 35,71% | 20,00% |
| Régressions | | |
| T2 | 50,00% | 33,33% |
| T3 | 50,00% | 63,64% |
| Les deux | 35,71% | 30,00% |

**TABLEAU 3 : CROISSANCE ANALYTIQUE
(EN DETAIL)**

| | | |
|-------------------------|---------------|--------|
| Sous la moyenne | Dirigé (11) | 63,63% |
| | Régulier (10) | 50,00% |
| Au-dessus de la moyenne | Dirigé (3) | 0,00% |
| | Régulier (3) | 33,33% |

TABLEAU 4 : COMPARAISON DE NOTES HOLISTIQUES ET ANALYTIQUES

| <u>Différences</u> | <u>Plus</u> | <u>Moins</u> |
|--------------------|--------------|--------------|
| .1 - .5 | 19,51% | 9,76% |
| .6 - 1.0 | 28,00% | 8,54% |
| 1.1 - 1.5 | 19,51% | 2,44% |
| 1.6 - 2.0 | 9,76% | 0,00% |
| | <hr/> 76,78% | 20,74% |

TABLEAU 5 : NOTES DANS DES COURS AUTRES QUE LES COURS D'ANGLAIS

| | Régulier | | Dirigé. | |
|-----------------------|----------|--------|---------|--------|
| | % | Aband. | % | Aband. |
| Premier semestre (T2) | 61,38% | 23,1% | 62,38% | 21,4% |
| Second semestre (T3) | 56,88% | 18,2% | 62,00% | 21,4% |