

ACTES du 11^e colloque annuel

*de l'Association québécoise
de pédagogie collégiale*

*avec la collaboration
de la Fédération des cégeps*

Hôtel Delta, SHERBROOKE

5, 6 et 7 JUIN 1991

**Comment développer la conscience d'écrire
ou
quelles sont les contraintes que l'on donne sur les études et les tâches
à accomplir?**

par

**Jean-Denis MOFFET,
enseignant
Collège de Rimouski**

Atelier 206

COMMENT DÉVELOPPER LA CONSCIENCE D'ÉCRIRE

par Jean-Denis Moffet

C'est en forgeant qu'on devient forgeron. C'est en écrivant qu'on devient écrivain. Il est vrai que c'est souvent par l'analyse et l'observation de ce qui a été fait qu'il est possible de modifier ou réparer certaines erreurs et ainsi devenir un expert dans un domaine particulier. Ce texte situe le problème de l'écriture à partir de cette affirmation mais avec le point de vue particulier suivant: la connaissance du processus d'écriture par l'élève et le professeur pourrait favoriser la production de textes de meilleure qualité. D'une part, la connaissance du processus d'écriture permettrait à l'enseignant et à l'enseignante de mieux préciser ce qu'ils demandent aux élèves; d'autre part, les élèves, par la connaissance de ce processus, seraient plus conscients de ce qu'ils doivent faire pour écrire un texte de qualité. Comme la connaissance des étapes de fabrication d'un meuble facilite la production d'un objet de qualité, sans défaut, la connaissance des étapes de réalisation d'un texte devrait favoriser la rédaction d'un bon texte.

Le problème de la qualité de l'expression écrite et des moyens à utiliser pour l'améliorer font partie de mes préoccupations depuis quelques années. L'hypothèse de la connaissance et de la conscience du processus d'écriture (ceci est aussi appelé la métacognition) constitue la base du projet de recherche que je mène actuellement. Ce projet s'intitule «Développer la conscience d'écrire» et il est subventionné dans le cadre du programme PAREA. L'objectif de ce projet est de développer un modèle d'enseignement intégré de la rédaction de textes au collégial. Ce modèle est d'abord présenté et expérimenté dans deux cours de français différents puis, l'an prochain, nous vérifierons si ce modèle, lorsqu'utilisé simultanément en français et en philosophie, favorise le transfert de l'habileté d'écrire¹. Les résultats devraient permettre de voir la possibilité de transférer ce modèle, ou une partie de celui-ci, dans plus d'un cours.

Le propos premier de ce texte n'est cependant pas de présenter et d'expliquer en détails toutes les composantes de ce projet mais plutôt de partager certaines connaissances du processus d'écriture et de voir comment il peut être possible d'aider l'élève au cours de ce processus et ainsi collaborer à la production de textes de qualité.

La première partie de ce texte sera consacrée à l'explication du processus d'écriture et à la présentation de différents moyens qui tiennent compte de ce processus et qui peuvent être utilisés en classe pour aider l'élève à produire des textes de meilleure qualité. La seconde partie présentera les principales caractéristiques du modèle d'enseignement intégré de rédaction. Il sera vu comment les outils de ce modèle tiennent compte du processus d'écriture et peuvent ainsi favoriser le développement de la conscience d'écrire des élèves et ainsi améliorer la qualité des textes écrits.

1- LE PROCESSUS D'ÉCRITURE

Écrire, c'est communiquer.

Écrire est une activité nécessitant le recours à plusieurs gestes cognitifs qui doivent s'enchaîner et se coordonner. Écrire comporte une suite d'actions qui convergent vers la réalisation d'un but particulier et fondamental: communiquer. Lorsqu'il est demandé aux élèves d'écrire une réponse à une question d'examen, un essai, une dissertation, un rapport de laboratoire ou d'expérimentation, un journal de stage, il leur est demandé en fait de communiquer leurs connaissances, leurs idées, les résultats d'un travail, leurs réflexions sur une démarche. Cette communication prendra la forme d'un texte écrit qui devra, selon le contexte de production, respecter certaines normes. La connaissance des caractéristiques et des gestes qui composent le processus d'écriture pourrait sans doute aider à mieux comprendre et assister les élèves dans le travail de communication.

Écrire, c'est résoudre un problème.

Des écrivains les plus célèbres à la plupart des pédagogues, tous s'entendent pour dire qu'écrire est une tâche complexe. Écrire exige plusieurs connaissances et habiletés. Une tâche d'écriture, selon certains psychologues de l'éducation, devrait être envisagée comme une résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980; Deschênes, 1988). Cependant, résoudre un problème d'écriture est différent de résoudre un problème

¹- Lucien Cimon, professeur au département de français, et Jacques Dionne, professeur au département de philosophie, participent également à ce projet.

mathématique. Un problème d'écriture est un problème mal défini, c'est-à-dire que toutes les données du problème ne sont pas présentes au point de départ. Observez les exemples suivants. Le problème suivant est présenté à un élève: «Calcule le nombre de pommes qu'a Jean a en sa possession. Jean a deux pommes de plus que Marie et Marie en a cinq de plus que Louis qui en a quatre». Dans ce cas, l'élève a toutes les données requises pour résoudre le problème. Cependant, si le sujet suivant lui est présenté: «Fais-moi un travail sur la guerre dans le golfe Persique», il manquera alors plusieurs données comme le type de texte qu'il doit écrire, le type d'information qu'il doit donner, doit-il énumérer les causes, les conséquences ou les analyser et les critiquer? De plus, toutes les informations concernant la guerre ne sont pas fournies à l'élève, c'est lui qui doit aller les chercher puis cerner et limiter le sujet. D'autre part, lorsqu'il mettra les informations en phrases, c'est lui qui devra aussi se demander s'il doit accorder tel mot avec tel autre etc. Écrire est complexe parce que la présence et l'utilisation correcte de plusieurs catégories de connaissances sont demandées au même moment. En effet, lorsqu'un individu compose un texte, il parle de quelque chose qu'il doit connaître et maîtriser (la guerre) dans une forme qu'il doit connaître et contrôler (un texte d'opinion) à l'aide d'un code qu'il doit connaître et contrôler (la langue française).

La compétence langagière: un tout

Ces dernières années, le concept de compétence langagière sert à nommer la qualité qui consiste à savoir énoncer clairement le sujet d'un texte dans une forme requise à l'aide de la langue. La compétence langagière est un tout qui possède trois compétences essentielles: la *compétence discursive*, la *compétence textuelle* et la *compétence linguistique*.

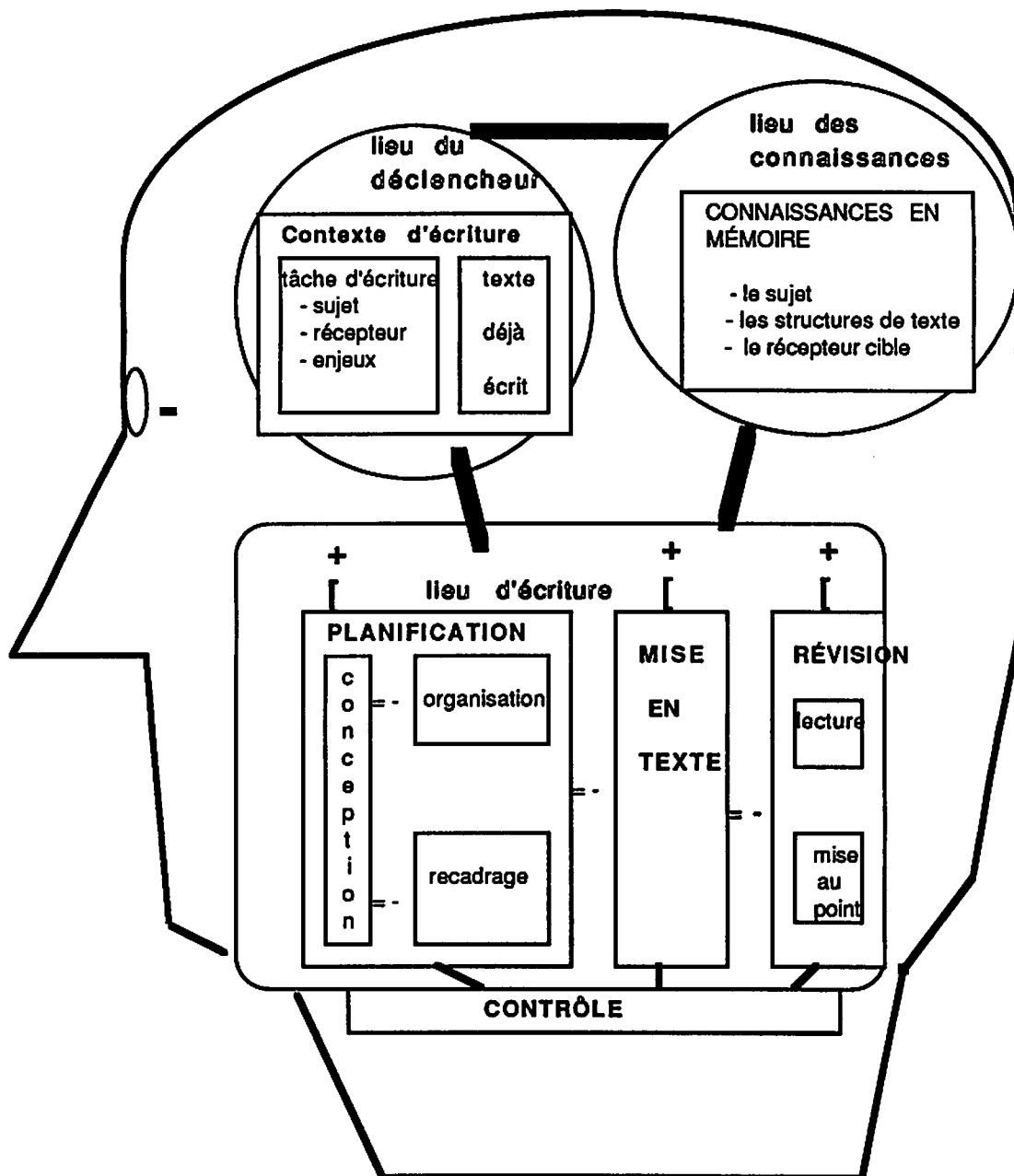
La *compétence discursive* correspond à la connaissance qu'a le scripteur du sujet, du contexte de communication et à sa capacité de créer du sens. La *compétence textuelle* est la connaissance et la capacité de créer des structures de texte correspondant aux situations et aux buts de la communication. La *compétence linguistique* est la connaissance et le contrôle de l'utilisation du code linguistique: la langue française.

En situation d'écriture, la présence de ces trois types de connaissance ou de compétence est requise au même moment. Comme nous l'avons tous expérimenté un jour ou l'autre, le problème est que ces trois niveaux de compétence se bousculent et se coordonnent mal. À qui n'est-il pas arrivé de dire: « J'écris tout ce qui me passe par la tête pour ne rien perdre d'important et je m'occuperai de la correction de la langue par la suite»? Cette attitude démontre déjà une connaissance intuitive du processus d'écriture et une façon de gérer le problème d'écriture en le divisant en sous-problèmes: s'occuper du sens, puis de la structure, puis du code.

Le processus d'écriture: un aller-retour continuuel entre trois moments majeurs: la planification, la mise en texte et la révision.

Le processus d'écriture est une suite de gestes qui ont pour but de produire un texte final de qualité, le problème qui est à résoudre. Le schéma qui suit en présente les principales composantes.

SCHEMA DU PROCESSUS D'ÉCRITURE²



On distingue d'abord trois lieux: le lieu du déclencheur, le lieu des connaissances et le lieu d'écriture. Le lieu du déclencheur est le moment de la prise de connaissance d'une tâche d'écriture ou de la prise de décision d'écrire un texte. Au cours de l'écriture, le scripteur reviendra à ce lieu pour bien vérifier s'il fait ce qui est réellement demandé. Le lieu des connaissances est constitué des connaissances en mémoire de l'individu sur le sujet du texte, sur les structures textuelles et sur le code linguistique. Le lieu d'écriture est le processus d'écriture comme tel.

² Ce schéma s'inspire du modèle d'écriture de deux auteurs américains: John R. Hayes et Linda S. Flower. La traduction française est de Claudine Garcia-Debanc, l'adaptation est de moi-même.

Le processus d'écriture comporte trois grands moments: la **planification**, la **mise en texte** et la **révision**. La **planification**, c'est la conception, la naissance du texte. La prise de connaissance de la tâche d'écriture déclenche d'abord la recherche d'informations sur le sujet à discuter. L'individu classe et ordonne ensuite ces connaissances retrouvées en mémoire. Puis, après s'être occupé du sujet du texte (le sens), le scripteur vérifie la forme demandée et il intègre ses connaissances du sujet à ses connaissances de la structure de texte requise. Une dissertation sur l'amour demande une organisation différente de la matière qu'un poème d'amour ou un dialogue amoureux.

Une fois tout le matériel rassemblé et ordonné, c'est la **mise en texte**, c'est-à-dire le moment où les idées prennent forme à travers des signes: le code écrit. L'individu écrit, forme des lettres, des mots, des phrases, des paragraphes. Enfin, le scripteur révisé son texte et l'évalue, c'est la **révision**. Il vérifie s'il respecte les règles d'utilisation du code (la grammaire, la syntaxe et l'orthographe), si le texte a du sens et s'il respecte toutes les consignes de la tâche d'écriture.

Dans tout scripteur, il existe un système de contrôle, un radar qui voit à ce que la tâche d'écriture s'effectue correctement et complètement. Ce **contrôle** s'appelle la **métacognition**, c'est-à-dire la connaissance, la conscience et le contrôle du processus d'écriture. C'est ce qui permet de dire que le texte est terminé, qu'il répond aux consignes, qu'il a du sens. La personne qui écrit souvent et qui reçoit des informations sur la qualité de son texte aura un contrôle plus développé que celle qui écrit peu et qui a peu d'informations sur la qualité de ses textes.

Enfin, il est important de noter que le processus d'écriture n'est pas linéaire, il est récuratif. En effet, écrire consiste en un aller-retour continu entre la **planification**, la **mise en texte** et la **révision**. Après avoir écrit une phrase, le scripteur peut la réviser, la corriger ou il peut arrêter d'écrire et aller chercher de nouvelles informations avant de composer les phrases suivantes. Il n'y a pas de séquence linéaire obligatoire.

Écrire, c'est créer.

Écrire n'est pas que répéter des connaissances, c'est reconstruire un savoir à travers plusieurs connaissances. Lorsqu'il est demandé aux élèves d'écrire, il serait souhaitable de tenir compte de cela et favoriser une écriture créative, c'est-à-dire exiger que l'élève reformule ses connaissances, l'encourager à ne pas répéter des définitions toute faites. Cette connaissance du processus d'écriture devrait permettre maintenant de voir certains moyens qui peuvent être utilisés pour aider le scripteur à chaque moment du processus d'écriture: la planification, la mise en texte, la révision.

Donner des informations claires.

D'abord, pour aider l'élève à l'étape **planification** de son texte, la présentation de consignes claires et complètes est un préalable nécessaire. Il faut bien préciser le sujet du texte, la forme demandée, à qui l'élève doit s'adresser et les enjeux, c'est-à-dire les circonstances et les exigences particulières de cette communication écrite. À l'école la plupart du temps, le texte écrit sera évalué et devra démontrer la connaissance et la maîtrise d'un sujet par l'élève. Il est bon de rappeler cet enjeu car ainsi l'élève peut prendre conscience qu'il écrit pour atteindre un objectif. D'autre part, s'il est demandé à l'élève d'écrire ses réflexions personnelles dans un journal, il serait bon de préciser la forme demandée, les critères qu'il doit rencontrer. S'il lui est demandé d'écrire un texte sur un sujet à partir d'une lecture, il serait bon de préciser le type de texte: un résumé, un compte rendu, une dissertation. Il serait bon de toujours exiger un texte à structure complète comprenant une *introduction*, un développement et une conclusion. Ainsi, à la longue, à force de répéter une même structure, celle-ci deviendra automatique et l'élève pourra consacrer plus d'énergie à répondre au sujet comme tel, à chercher à créer du sens. Écrire, c'est résoudre un problème et plus l'élève a de données en mains, plus il lui sera facile de réaliser la tâche.

Aider à générer et classer des idées

Certains moyens, comme faire des schémas, faire une liste de mots, d'idées, peuvent être utilisés pour aider les élèves à l'étape **planification** de leur texte. Les schémas peuvent aider l'élève à classer ses connaissances et à les relier à la tâche à exécuter. Lui demander de faire une liste de tout ce qu'il connaît sur le sujet puis confronter ces connaissances à la tâche d'écriture serait un moyen qui permettrait de cerner le problème à résoudre. Ainsi, l'élève pourrait bien distinguer ce qui est connu et inconnu. Alors, il pourrait mieux limiter ses recherches additionnelles, ses lectures. Parfois, à ce moment-ci du processus d'écriture, il est bon de rappeler à l'élève à qui il s'adresse et dans quel cadre il le fait afin de faciliter la recherche de mots en mémoire. Ainsi, cela pourrait éviter de voir apparaître du langage parlé à l'écrit, ou un vocabulaire

inapproprié. Proposer un récepteur-cible et faire connaître ses caractéristiques peut parfois aider le scripteur. Là encore, les gestes qui peuvent être posés sont des gestes qui permettent d'alléger le problème à résoudre en faisant savoir et en isolant des données du problème que l'élève connaît et maîtrise.

Exiger un plan

Demander et exiger même de faire un plan ou un schéma du texte aiderait l'élève à classer ce qu'il connaît sur le sujet et surtout cela lui permettrait d'hierarchiser ses informations dans la structure de texte requise. D'autre part, le plan ou le schéma effectué pourra aider l'élève au moment de la mise en texte. Enfin, toujours pour aider l'élève à bien planifier son texte, il serait bon de lui rappeler qu'il doit toujours vérifier s'il fait bien ce qui lui est demandé dans la tâche d'écriture, en d'autres mots, s'il n'est pas hors-sujet.

Écrire souvent, écrire à partir d'un plan ou d'un schéma

La mise en texte, comme il a été vu, est la transformation de ce qui a été conçu en mots, en phrases. C'est un moment mécanique qui peut être aidé si l'élève écrit souvent, si certains gestes d'écriture comme accorder le participe ou diviser le texte en paragraphes sont devenus automatiques. Faire écrire le texte uniquement à partir du plan ou d'un schéma sans avoir recours à des notes écrites ou à des manuels peut être un moyen d'aide efficace car l'élève doit alors uniquement se préoccuper de traduire en phrases des idées qui avaient été organisées de façon schématique; il ne cherche pas alors à produire de nouvelles idées mais seulement à traduire celles qu'il a déjà planifiées. Ainsi, il ne se concentre que sur l'aspect mécanique de la langue, il tente de traduire en mots un dessin d'idées.

Favoriser la révision

La révision est le moment où le scripteur évalue les différentes dimensions de son texte. Il regarde si ce qu'il a dit est clair, compréhensible, si son texte respecte la structure requise: il y a des paragraphes, il y a une introduction etc. Il corrige aussi les erreurs orthographiques, grammaticales et syntaxiques qui ont pu se glisser en cours d'écriture. Un des premiers moyens à utiliser est de d'allouer aux élèves un temps de relecture avant de remettre leurs travaux ou leurs examens. Il s'agit en fait de créer un environnement où le scripteur est encouragé, sinon obligé, à se relire pour se corriger. Un autre scénario de révision intéressant est celui où l'élève doit faire réviser sa copie par un collègue. En effet, ce dernier a un recul par rapport au texte, donc un regard plus objectif, et ainsi il peut mieux relever les erreurs de surface et indiquer également ce qu'il ne comprend pas. Des recherches des dernières années ont aussi démontré que l'utilisation d'un traitement de texte favorise la révision. Enfin, un autre scénario possible est d'obliger l'élève à faire la réécriture de son texte. Il arrive en classe avec le texte fait et il doit le réécrire avant la remise définitive. Cette réécriture peut se faire avec l'aide d'un collègue. Ce ne sont là que quelques suggestions de moyens qui peuvent aider et inciter l'élève à se relire en se posant toujours ces trois questions: est-ce que ce que je dis est clair, est-ce dans la forme requise, y a-t-il des erreurs orthographiques, grammaticales et syntaxiques? Ainsi, l'élève pourrait prendre de plus en plus conscience qu'un bon texte est un tout, un tout indissociable de ses trois dimensions: le sens la structure et l'orthographe.

II- UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT INTÉGRÉ DE RÉDACTION

Description

Le modèle d'enseignement intégré de rédaction mis au point dans le cadre du projet de recherche «Développer la conscience d'écrire» repose sur trois outils qui s'intègrent tous au déroulement habituel d'un cours. Ces outils sont un guide d'écriture, le journal de bord et l'évaluation formative. Ces trois outils développent conjointement la métacognition du scripteur; la métacognition se définit dans ce contexte comme la connaissance, la conscience et le contrôle du processus d'écriture.

Le guide d'écriture

Le guide d'écriture se divise en trois grandes parties qui s'apparentent aux trois grands moments du processus d'écriture selon Hayes et Flower (Hayes, Flower, 1980). La première définit ce qu'est un texte d'exposition d'idées, en donne les caractéristiques et spécifie les structures qui peuvent se retrouver dans ce type de texte. Il y est expliqué quelles sont 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 elles sont nommées à l'aide d'un vocabulaire que l'élève connaît. 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 des concepts déjà appris et des concepts nouveaux. Cette première partie s'intitule PRÉPARATION et elle est prioritairement à caractère cognitif car elle donne à l'élève les connaissances nécessaires avant de passer à l'action, avant d'écrire. Elle insiste principalement sur la planification d'un texte, sur l'organisation sémantique de la matière d'un texte.

L'objectif didactique de cette partie est de faire comprendre que peu importe les situations de communication et les exigences demandées, il y a des structures fondamentales des textes d'exposition d'idées. En effet, les mêmes structures reviennent malgré parfois des consignes différentes ou des dénominations différentes. Nous nous sommes principalement inspirés de la typologie des textes de Lundquist (1983) tout en tenant compte de celle utilisée au secondaire. La typologie de Lundquist distingue les textes de fiction et de non-fiction. Le texte d'idée appartient au texte de non-fiction. Cette typologie utilise aussi l'intention de communication du scripteur pour classer les textes. Un tableau-résumé permet alors à l'élève de faire le lien entre les dénominations traditionnelles comme résumé, dissertation, compte rendu etc. et la nouvelle typologie.

En ce qui concerne la classification des structures possibles à l'oeuvre dans un texte d'idée, nous utilisons la typologie de Meyer (1982). Celle-ci considère qu'il y a cinq organisations possibles à l'intérieur de ce type de texte: la description, la collection ou l'ordre chronologique, la comparaison, le rapport cause/conséquence et le rapport problème/solution. Chacune de ces structures est expliquée à l'aide d'exemples. Cette approche a été choisie car elle peut s'appliquer à tous les types de texte de non-fiction et parce que, comme l'affirment Meyer (1982), Kucer (1984), Horowitz (1984), reconnaître une structure permet de mieux comprendre en lecture ou produire du sens à l'écrit.

D'autre part, cette partie insiste sur le fait que la macrostructure d'un texte regarde l'organisation du sens d'un texte et que l'utilisation de certains marqueurs de relation peut aider à créer du sens. Cependant, ces marqueurs ou mots de liaison ne peuvent créer du sens à eux seuls, un choix juste des mots et le respect de certaines règles de logique sont nécessaires. À cet effet, cette première partie du guide présente aussi les règles de cohérence textuelle à savoir les règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation (Lemieux, 1987; Combettes, Tomassone, 1988) En résumé, cette première partie donne à l'élève les connaissances textuelles requises, nécessaires et utilisables dans la plupart des situations de communication écrite scolaire au cégep où il n'est pas demandé d'avoir recours à la fiction.

La deuxième partie du guide s'intitule ÉCRITURE et elle est à la fois à caractère cognitif et métacognitif. Elle reprend en détails les étapes du processus d'écriture de Hayes et Flower. Elle fait connaître et explique ce qui doit composer chacun des moments de l'acte d'écrire. Elle décompose en gestes à poser tout ce qu'il y a à faire pour bien effectuer cette démarche d'écriture. Les gestes à poser sont de l'ordre du respect des consignes d'écriture, de la reconnaissance du destinataire et du contexte de production, de la construction d'un plan d'idées et de structures de texte, de la nécessité de rédiger un brouillon, de l'évaluation de la qualité de ce qui s'écrit et de la nécessité de la révision du texte écrit.

Cette partie explique aussi ce qui se produit lorsque le scripteur écrit comme tel. Elle le met en garde contre la bousculade des idées, des connaissances et des règles d'écriture qui veulent prendre place tous en même temps au cours de la rédaction. Elle suggère des façons de faire pour calmer cette bousculade. Elle propose de diviser la tâche d'écriture en sous-tâches: s'occuper d'abord d'avoir toutes les informations requises pour rendre compte de la consigne d'écriture, voir ensuite à l'organisation de ces connaissances et enfin vérifier le respect des règles de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe. Enfin, cette partie insiste sur l'aspect révision de l'écriture où réviser signifie avoir en tête constamment et répondre à ces trois questions: est-ce que ce qui est dit est clair?, est-ce dans la forme requise?, y a-t-il des erreurs orthographiques, grammaticales et syntaxiques? . La partie ÉCRITURE a en fait comme objectif de faire connaître et prendre conscience de certains rituels dans l'écriture.

La troisième partie du guide, ÉVALUATION, est principalement métacognitive. Elle fait connaître et explique quels sont les critères à respecter pour produire un texte correct. Une fiche d'évaluation qui sert à l'évaluation des textes que produit l'élève renferme en résumé toutes les explications de cette partie. Cette fiche renvoie constamment l'élève aux informations contenues dans les parties précédentes du guide. Cette partie devrait devenir pour le scripteur un auto-censeur extérieur de l'acte d'écrire, le lieu de la mémoire des critères d'un texte de qualité, une méta-conscience de l'acte d'écrire.

Le journal de bord

Le journal de bord est un cahier d'écriture que doit se constituer chacun des élèves; c'est une exigence du cours. L'élève doit y écrire des textes qui lui permettront d'exercer son écriture et de vérifier, à l'aide du guide d'écriture, s'il fait correctement ce qu'il y a à faire. De plus, le journal de bord est l'occasion pour l'élève de faire des recherches et ainsi augmenter ses connaissances en relation avec le contenu des cours qu'il suit, dans le cas de cette expérimentation les cours de français et de philosophie. Il faut préciser ici qu'un des buts

du modèle d'enseignement intégré est de s'inscrire dès les premiers cours, peu importe leur contenu, car c'est à ce moment que l'élève a besoin de l'enseignement et de l'information relative à la structure et au type de texte exigé au collégial.

L'évaluation formative

Enfin, le troisième élément de l'expérimentation est l'évaluation formative. Elle consiste en l'évaluation par les pairs et par le professeur des textes du journal de bord. La correction se fait à l'aide de la fiche d'évaluation contenue dans la troisième partie du guide d'écriture. Cette fiche est aussi utilisée pour les autres travaux du cours. Lors d'une de ces séances d'évaluation, l'élève devra corriger le texte d'un collègue. Cette obligation devrait augmenter la connaissance et la prise de conscience chez l'élève des critères d'un texte de qualité. L'évaluation formative est en fait l'occasion de faire un bref retour sur le guide d'écriture et sur les critères à respecter pour produire un texte de qualité; elle renseigne l'élève sur ses acquisitions et sur sa progression et lui indique le chemin qui reste à parcourir jusqu'à la fin du trimestre pour atteindre le seuil de réussite requis.

Les effets du modèle

Le premier objectif de la recherche était de mesurer l'efficacité du modèle d'enseignement sur la qualité de l'expression écrite. Pour ce faire, un protocole de recherche quasi-expérimental a été mis en place. L'expérimentation a été effectuée à l'automne 1990 auprès de auprès d'élèves réguliers de première année de collège (n=330). Cette recherche comporte plusieurs objectifs dont certains à plus long terme et pour lesquels actuellement les données ne sont pas disponibles. Les résultats disponibles concernent les effets de l'utilisation du modèle global d'enseignement sur la qualité des textes après un trimestre d'expérimentation et d'utilisation du modèle d'enseignement.

Les 330 sujets étaient répartis en deux groupes: le groupe expérimental (GE) comportait 160 élèves et le groupe témoin (GT) 170. Les élèves du GE recevaient l'enseignement du modèle d'enseignement pendant un trimestre et les élèves du GT recevaient un enseignement régulier, c'est-à-dire qui n'utilisait pas le guide d'écriture donnant la connaissance du processus d'écriture et des gestes pour le contrôler ainsi qu'une fiche d'évaluation informant l'élève des critères et du barème d'évaluation des productions écrites. Les élèves avaient à rédiger un texte de deux pages comme prétest et post-test. Les résultats démontrent une différence significative en faveur du groupe expérimental pour la note globale, la note de la dimension sens et de la dimension structure mais non pour la dimension orthographe. La moyenne de la note globale du GE est de 68% et celle du GT est de 60%. La moyenne du GE pour la dimension sens est de 65% tandis que celle du GT est de 54%. La moyenne du GE pour la dimension structure est de 70% tandis que celle du GT est de 58%. Enfin, la moyenne du GE pour la dimension orthographe est de 69,7% et celle du GT est de 66,5%.

Ces résultats démontrent l'effet significatif du modèle sur la qualité de l'expression écrite. La première observation qui s'impose est l'écart important pour la dimension structure de texte entre le GE et le GT (12 points). Ceci signifierait que la connaissance et l'automatisation des structures de texte, ce sur quoi insistait le guide d'écriture et le journal de bord, faciliteraient l'organisation des idées, ce qui, en conséquence, entraînerait une amélioration de l'expression des idées, la dimension sens. En effet, l'écart entre le GE et le GT pour la dimension sens est encore assez important (11 points). D'autre part, même si la différence n'y est pas significative, la note de la dimension orthographe démontre que le modèle a encore un effet positif sur l'écriture, surtout si l'on compare la note de la dimension orthographe du GE au prétest(61%) avec celle du post-test (69,7%). Ces résultats démontrent donc les effets positifs des stratégies pédagogiques mises en place pour faire connaître aux élèves le processus d'écriture et le mieux contrôler. Lorsque tous les objectifs du projet auront été atteints et que toutes les hypothèses auront été vérifiées, une analyse plus détaillées des résultats et surtout de leurs implications dans l'enseignement sera alors proposée.

CONCLUSION

Créer des conditions favorisant la réalisation complète de chacun des moments du processus d'écriture et tenant compte des trois dimensions de la compétence langagière semblerait donc favoriser la rédaction de texte de qualité car chacune des compétences a une influence sur l'autre. En effet, un individu qui fait habituellement peu de fautes et qui sait bien structurer son texte présente habituellement des idées claires. Cependant, s'il connaît peu ou mal un sujet et que ses connaissances sont mal classées, il lui sera difficile alors d'ordonner un texte et de vérifier l'utilisation correcte du code parce qu'il sera préoccupé par le sens à

créer. Donc si, comme enseignants et enseignantes, nous créons des conditions pour permettre aux trois compétences de se réaliser, alors le texte écrit aura des chances d'atteindre une plus grande qualité.

La qualité d'un texte est un tout. Tenir compte des moments du processus d'écriture et des caractéristiques de la compétence langagière serait une façon de créer un environnement pédagogique où écrire est vu et perçu dans sa globalité. Écrire, c'est produire du sens dans une structure requise en respectant les règles d'utilisation d'un code: la langue.

RÉFÉRENCES

- COMBETTES,B.(1986): «Le texte explicatif: aspects linguistiques.» Pratiques, no.51, p.23-38**
- DESCHENES,A-J.(1988): La compréhension et la production de textes, Monographie de psychologie, no. 7 Québec, P.U.Q. 1988. 136p.**
- GARCIA-DEBANC C.,(1986):«Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture» Pratiques, no. 49, p.23-50**
- HAYES John R. (1990): «Individuals and Environments in Writing Instruction», in Dimensions of thinking and Cognitive Instruction, Beau Fly Jones éd. NCREL, Lea, Hillsdale, New Jersey, p.241-263**
- HAYES, J., FLOWER, L., (1980): "Identifying the Organization of writing Processes" in Cognitive Processes in Writing, Gregg et Steinberg éd., Hillsdale, N.J., Erlbaum,p.3-30**
- HAYES, J., FLOWER, L., SCHRIVER K, STRATMAN J., CAREY L.(1987): « Cognitive processes in revision» in The psychology of written language. Developmental and Educational perspectives. Martlew M. éd. John Wiley and sons, p.177-240.**
- HOROWITZ, R.(1985):«Text patterns,Part 1» Journal of reading, fév, 1985, pp.488 à 454**
- HOROWITZ, R.(1985):«Text patterns,Part 2» Journal of reading, mars 1985, pp.534 à 541**
- KUCER ,S.(1986):«Helping writers get the big picture» Journal of reading, oct, p.18-29**
- LEMIEUX,J. (avec la collaboration de Fortier H. et Rossignol P.)(1987): Le français écrit par la cohérence de texte, Campus Notre-Dame-de-Foy.**
- 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 educational research journal, n.1, p.121-143.**
- MOFFET J-D (à paraître) Développer la conscience d'écrire, projet de recherche subventionné dans le cadre du programma PAREA, gouvernement du Québec, MEES**