



ACTES
de la *Conférence nationale*
et
du 13^e colloque de l'AQPC

*Les collèges,
une voie essentielle de développement*

**L'enseignement stratégique au collégial :
une alternative pour améliorer l'écriture**

par

Céline THÉRIEN,
professeure
Collège de Maisonneuve

Association québécoise
de pédagogie collégiale



Cégep de Chicoutimi



Fédération
des cégeps



Atelier JP2.3

Communication présentée à la conférence 93 de l'AQPC

L'enseignement stratégique au collégial : une alternative pour améliorer l'écriture

par Céline Thérien
Professeure, Collège de Maisonneuve

1. Introduction

La langue est l'outil à la base de tout apprentissage et la compétence linguistique à l'écrit est essentielle à la poursuite d'études à un niveau supérieur. Or l'activité rédactionnelle repose sur une dynamique complexe: des connaissances et des processus cognitifs d'ordres multiples sont constamment sollicités en cours de production de texte. Pourtant, il semblerait que l'enseignement tel qu'il est pratiqué actuellement dans les collèges ne soit pas parvenu à développer cette compétence de façon satisfaisante.

En nous servant du cognitivisme comme cadre d'analyse, nous allons tenter de classer et d'expliquer les connaissances et les processus qui sont requis pour écrire. Notre but sera alors de démontrer que la rédaction d'un texte représente une activité complexe qui recouvre toutes les composantes qu'on associe à l'acte d'apprendre: tous les types de connaissances et tous les processus cognitifs y sont représentés en synthèse et en condense.

Nous avons cherché dans un deuxième temps à déterminer quelle intervention pédagogique serait plus susceptible de développer la compétence à écrire. Le modèle que nous avons retenu s'inspire du cognitivisme et c'est celui de l'enseignement stratégique développé par Jones et al. (1987).

2. L'écriture: un apprentissage-synthèse

Qu'est-ce qu'écrire? Le terme "écrire" comporte une aire sémantique qu'il importe de réduire pour préciser notre propos.

2.1 Définition de l'écriture

L'écriture dont nous parlerons ici est celle qui s'exerce dans le cadre d'études supérieures et elle se définit alors comme "une activité cognitivo-motrice relativement complexe dont le but est l'énoncé d'un message avec une intention précise, à l'aide d'une forme particulière de langage." (Deschênes 1988) Le texte que nous avons privilégié est le texte d'information dont l'appellation varie avec les auteurs, soit référentiel, informatif ou expositif. Il présente "un exposé écrit et raisonné d'un ensemble de réflexions sur un sujet donné" (Giroux et Forgette-Giroux (1989). Ce type de texte emprunte en milieu scolaire la forme de la dissertation qui a comme avantage d'avoir une structure relativement bien définie avec trois parties possédant chacune une fonction définie, soit l'entrée en matière pour l'introduction, l'explication du sujet et le débat des idées pour le développement, et en conclusion la synthèse et l'ouverture vers une nouvelle problématique.

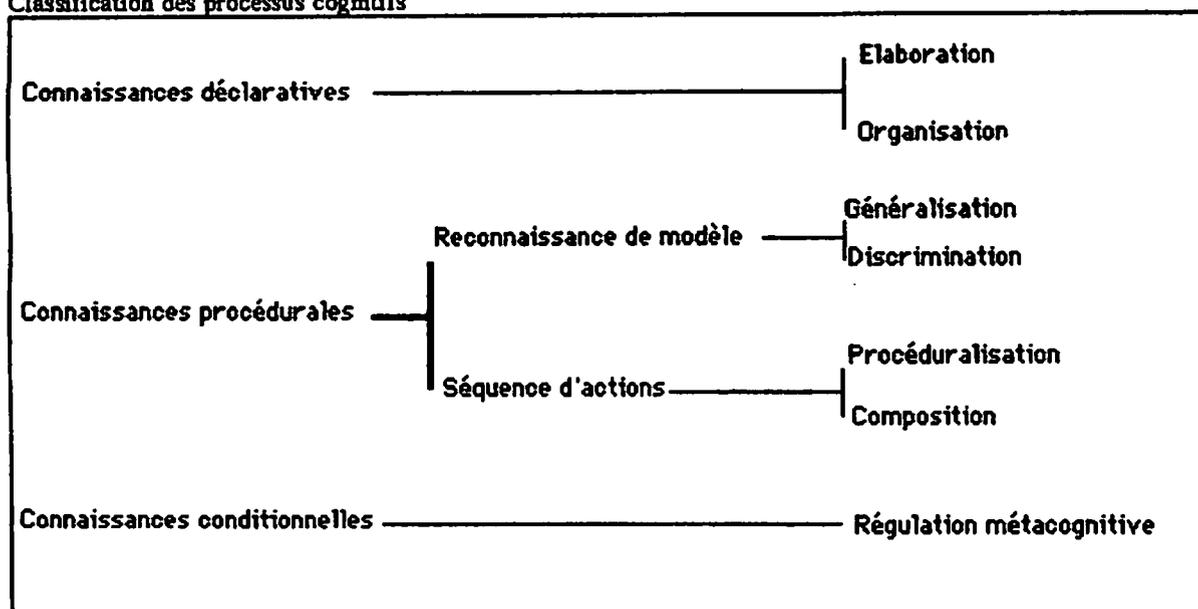
2.2 Les connaissances et les processus impliqués

Que se passe-t-il en cours de rédaction de texte, quelles sont les connaissances et les processus cognitifs qui sont mis en jeu? Les cognitivistes distinguent trois ordres de connaissances, les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Le scripteur a recours à ces trois types de connaissances de façon concomitante à toutes les phases de la production de textes.

Le tableau suivant permet de visualiser les trois types de connaissances ainsi que les processus cognitifs qui leur sont reliés. Nous allons essayer ici de montrer selon quelles modalités particulières ces connaissances sont requises lors de la rédaction d'un texte.

Tableau 1

Classification des processus cognitifs



2.2.1 Ecriture et connaissances déclaratives

Les concepts, les notions relatives à un contenu disciplinaire appartiennent à la classe des connaissances déclaratives. Les idées nécessaires à la démonstration d'un sujet appartiennent à cet ordre de connaissances. Une grande part des difficultés de rédaction réside justement dans la génération de ces idées. L'étudiant doit faire le point sur ce qu'il sait du sujet et établir des relations entre différentes informations qui se présentent à lui sous forme de propositions. Il s'agit donc d'une étape où le processus d'élaboration des idées domine. Pour favoriser leur émergence, Timbal-Duclaux (1986) suggère des techniques de brainstorming, de libre association de mots et d'idées et l'utilisation de tableaux arborescents pour tisser autour du sujet des toiles conceptuelles.

Certaines de ces idées vont émerger de l'ensemble et s'imposer comme idées principales dans le traitement du sujet, ceci signifiant que nous passons à l'organisation des idées. Selon Van Dijk (1981), le scripteur se fait alors une représentation sémantique du sujet qui entraîne un choix de structure globale, ce qu'il appelle la macrostructure du texte. Cette structure va ultérieurement guider l'écrivain dans la phase de la mise en texte. L'élève hiérarchise ses idées à l'intérieur d'un tel cadre. C'est en fait l'étape du plan provisoire qui subira fort probablement des modifications et des adaptations en cours d'écriture. En plus, le nombre d'idées décide plus ou moins du nombre de paragraphes nécessaires au développement du topique: le contenu exerce toujours un impact sur la forme. Nous voyons donc ici clairement que, dans les étapes initiales de la rédaction, ce sont les connaissances déclaratives qui sont surtout sollicitées avec les processus cognitifs qui leur sont reliés, soit l'élaboration et l'organisation des idées nécessaires pour alimenter et structurer le texte.

Donc la macrostructure, c'est le squelette, le texte dans ses grandes lignes tel que le ferait ressortir d'ailleurs un bon résumé. Le scripteur procède à l'expansion des idées principales. Le plan sert à assurer la cohérence entre les diverses parties du texte. La cohérence est ce rapport de liaison logique entre les idées d'un texte. Les idées principales donnent naissance à des paragraphes qui doivent s'enchaîner logiquement. A l'intérieur même des paragraphes, les propositions qui expriment des idées secondaires s'ordonnent dans une suite logique. Le paragraphe s'articule à partir de la phrase-clé qui est celle qui exprime l'idée principale; les autres propositions présentent les idées secondaires à l'appui de l'idée principale. Van Dijk (1981) parlera à ce niveau de structure micro-propositionnelle dont il explique le fonctionnement de la façon suivante: "the linear expansion must be structured under macro-constraints. That is each sentence must be functionally dependent on at least one macro-category, associated with a macro-concept" (*Studies in the Pragmatic of Discourse*, page 85). Ce macro-concept est l'idée principale.

Les différentes parties d'un texte s'articulent donc entre elles un peu comme les poupées russes ou comme ces contenants qui s'enchaînent les uns dans les autres du plus grand au plus petit. Le plus grand exerce des contraintes

sur la forme intermédiaire, mais aussi sur l'ensemble de la structure. Le fonctionnement est naturellement à la fois plus complexe et plus libre pour un texte, mais les contraintes s'exercent dans cet ordre. Un étudiant ne peut écrire une phrase sans tenir compte de sa place dans le paragraphe et de la place du paragraphe dans le texte. Il doit prendre en considération l'ensemble des relations de la phrase (exprimant une idée secondaire) avec l'ensemble des phrases et des idées du texte.

Le scripteur utilise donc ses connaissances déclaratives pour développer le sujet. Lors de la mise en texte, comme l'explique Charolles (1986), le scripteur aura en fait à effectuer de multiples choix. Il aura à découper son texte en paragraphes, qu'on peut définir comme des divisions sémantiques articulées; il procédera à "la distribution des connecteurs" entre les phrases et entre les paragraphes, soit des mots de liaison (ainsi, donc, par ailleurs, etc); il fera la "gestion des indicateurs temporels", avec des adverbes comme "maintenant, ensuite", et il va coordonner les temps de verbe; il doit effectuer aussi de perpétuels choix lexicaux dans un contexte de construction syntaxique. Toutes ces opérations vont assurer la cohésion du texte. La cohésion est cette harmonisation nécessaire entre tous les marqueurs de surface qui ont pour rôle de faciliter l'éventuelle lecture.

Déjà à ce seul niveau des connaissances déclaratives, on a un aperçu de la difficulté d'écrire: "l'écrivain confronté à une rédaction travaille toujours en situation de surcharge mentale ("cognitive overload"). Il lui faut, en effet, activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et enfin gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales ou globales" (Charolles, *L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques*, page 12).

2.2.2 Ecriture et connaissances procédurales

Les connaissances procédurales consistent en des opérations effectuées à partir de modèles enregistrés mentalement. Les actions qui se répètent installent des automatismes. A chaque fois donc que nous nous demandons comment procéder pour arriver à un résultat escompté, nous faisons appel à ce type de connaissance. Au niveau de la rédaction de texte, nous pouvons donc dire que les connaissances procédurales concerneront les actions à poser pour traiter l'information, actions qui font appel à la fois à des automatismes et à des modèles installés en mémoire.

L'écriture est une activité non seulement mentale, mais aussi motrice, comme le rappelle Janet Emig (1977). Au niveau moteur, elle entraîne des séquences d'actions où sont impliquées procéduralisation et composition: quand nous formons des lettres, nous synchronisons une série de gestes qui, avec les années, s'installent en automatismes graphiques. Nous parlerons peu de cette dimension en prenant pour acquis que la graphie ne pose pas de problèmes à l'étudiant qui est parvenu au stade d'études supérieures.

L'application des règles grammaticales est aussi reliée à ce type de connaissances: la mise en texte, selon Gagné (1985), sera plus facile si l'élève a développé des automatismes grammaticaux et orthographiques. Concernant cet aspect, elle souligne en effet que des expériences ont montré que les écrivains plus compétents consacrent leur attention à la cohérence sémantique, alors que d'autres, moins habiles, s'attachent plus aux corrections de surface, compte tenu du fait, justement, que l'application automatique de règles grammaticales est moins bien installée.

Le débat des idées tout comme le développement de chaque paragraphe exigent aussi le recours à des modèles qui facilitent la rédaction. Meyer (1982) a répertorié cinq types de modèles qui peuvent servir comme référence pour assurer l'articulation logique des idées. Le scripteur évite le coq-à-l'âne et permet au lecteur de mieux comprendre la démonstration du sujet. Les modèles proposés sont les suivants:

- le plan de résolution de problèmes, où l'auteur pose un problème au départ et entreprend de proposer des solutions;
- le plan causal, où l'auteur procédera de cause à effet;
- le plan comparatif où l'auteur s'intéresse aux ressemblances et différences entre deux objets d'analyse;
- le plan descriptif où l'auteur détermine les attributs et les caractéristiques d'un objet d'analyse;
- et la plan de collection où l'auteur met en commun des traits propres à un objet d'analyse.

Hiebert, Englert et Brennan (1983) ont constaté que les étudiants qui ont pris conscience des structures textuelles les utilisent autant pour écrire que pour lire efficacement. Ils en viennent à comprendre que ces plans conviennent au traitement de nombreux sujets, d'où la reconnaissance de modèle qui permet d'en généraliser l'application. Mais à l'inverse ils arrivent à discriminer dans quel contexte il importe de choisir un plan plutôt qu'un autre, en tenant compte des exigences du sujet à traiter. L'étudiant pourra généraliser l'usage de ces modèles à toutes les disciplines où il aura à écrire des textes informatifs. On voit donc ici aussi que les processus de généralisation et de discrimination reliés aux connaissances procédurales sont nécessaires à la rédaction.

Un texte consiste donc à la fois en une formulation et en une mise en forme d'idées. Le code linguistique est l'instrument commun qui rend possible la communication entre le scripteur et le lecteur. Comme tout locuteur,

celui-ci doit tenir compte des facteurs qui interagissent dans l'acte de communication. Dans une perspective cognitiviste, nous nous plaçons alors dans l'axe des connaissances conditionnelles.

2.2.3 Écriture et connaissances conditionnelles

Les connaissances conditionnelles sont en rapport avec le contexte dans lequel va s'établir la communication écrite. Le scripteur adapte son texte en fonction de l'auditoire ou du lecteur à qui il s'adresse: l'écriture variera s'il s'agit de spécialistes ou au contraire de néophytes par rapport au sujet exploré. Il doit aussi prendre en considération les autres contraintes associées à la situation de communication, comme par exemple la nécessité d'utiliser un style neutre et un point de vue objectif pour une démonstration de nature scientifique.

Tardif (1992) observe que les professeurs ont tendance en général à négliger ce type de connaissances dans leur enseignement. L'écriture n'échappe pas à ce constat. James Moffet (1968) remarquait que l'école confine l'exercice de l'écriture à des contextes factices comme les examens style questions-réponses ou les cahiers d'exercices prévus pour l'application de règles d'orthographe, de grammaire, ou autres. A cet effet, Charolles (1986) propose de faire écrire des textes complets pour amener les étudiants à concevoir la rédaction comme une entreprise globale. Pour diminuer le plus possible le caractère d'artificialité liée à la communication en milieu scolaire, il invite l'enseignant à préciser le plus possible tous les aspects de la communication, c'est-à-dire les buts visés, le sujet à traiter, le type de texte à produire, le lecteur anticipé et les critères d'évaluation. Prenons par exemple le sujet suivant: "Comparez la langue actuellement parlée au Québec avec la langue parlée en France." Cet énoncé serait insuffisant pour diriger l'écriture de l'élève. Le même sujet reformulé en intégrant les consignes associées aux éléments de la situation de communication donnerait le résultat suivant: "L'équipe de rédaction de votre journal scolaire vous demande d'écrire, sous forme de dissertation d'une longueur d'environ cinq pages, un texte sur la langue actuellement parlée au Québec en la comparant avec la langue parlée en France. Les critères de cohérence et de pertinence sont primordiaux, tout autant que l'accessibilité du contenu. Les points seront répartis également pour chaque critère, et dix pour cent (10%) sont alloués à la maîtrise de la langue". Cet exemple illustre comment préciser le type de texte attendu, sa longueur, l'auditoire et les critères de correction, tout en utilisant des verbes qui suggèrent le plan à adopter. Il faut réduire le plus possible la part d'implicite du sujet: l'élève doit connaître les attentes du correcteur. L'enseignant doit aussi faire appel à un savoir assimilé en classe pour éviter des performances fondées sur la culture antérieure, ce qui défavoriserait les étudiants de milieux moins cultivés.

Toutes ces conditions inhérentes à la production de textes obligent l'élève à entretenir un perpétuel dialogue avec lui-même en rapport avec les consignes prescrites, et le contexte communicationnel. Au départ, il doit évaluer ce qu'il sait du sujet tout en prévoyant compléter par des recherches si nécessaire. Puis, il doit planifier son travail en fonction du temps alloué. En cours de rédaction, il devra se poser des questions sur la pertinence de ses choix en revenant perpétuellement à l'énoncé du sujet. A l'étape de la révision, il doit vérifier à tous les niveaux si les directives ont été respectées et si le texte répond aux exigences du code linguistique.

On peut en déduire, avec Olson (1986), que l'écriture implique aussi une régulation des connaissances aux plans sémantique, formel et linguistique, tout en tenant compte de la situation de communication. L'étudiant qui gère sa tâche fait donc appel à des stratégies de métacognition, qui est cette forme "d'auto-connaissance consciente et volontaire" qui permet un contrôle de la tâche d'apprentissage (Groupe Démarches (1986). Le scripteur prend des décisions en cours de rédaction pour s'assurer de l'efficacité de son travail: il tient compte de son potentiel, de sa culture antérieure, il vérifie s'il respecte les directives, si ses choix sont pertinents et ses actions judicieuses.

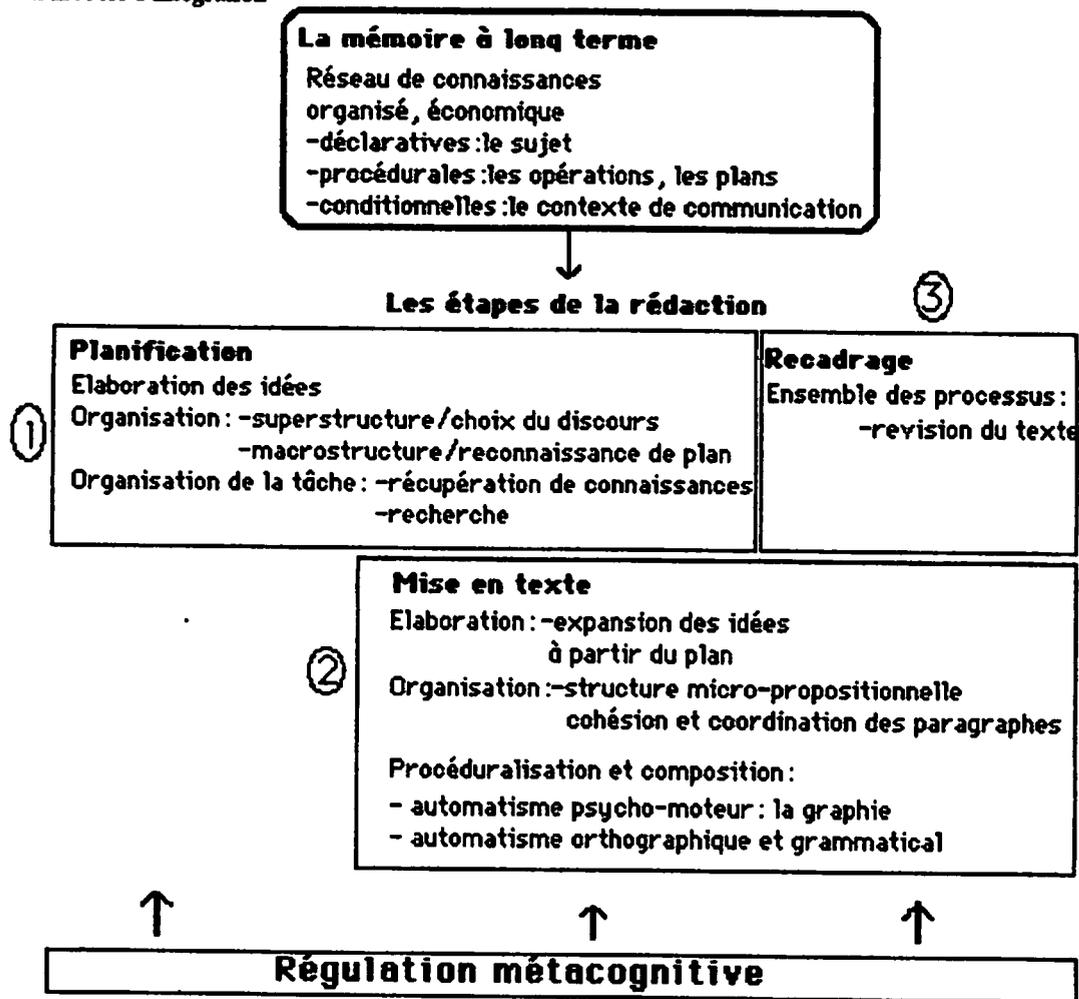
2.2.4 Un modèle d'intégration

Gagné (1985) propose un modèle d'intégration des processus cognitifs dans le chapitre qu'elle consacre à l'écriture dans son livre *The Cognitive Psychology of School Learning*. Ce modèle est emprunté à Hayes et Flower qui divisent l'écriture en trois étapes, soit la planification, la mise en texte et le recadrage. C'est le même modèle qui a inspiré Jean-Denis Moffet (1991) pour la création de son guide métacognitif de l'écriture. La planification est la première étape de la rédaction: il s'agit non seulement d'organiser les idées, mais aussi les actions qui mèneront à la concrétisation du texte. Il faut retrouver en mémoire les connaissances reliées au sujet et effectuer des lectures supplémentaires pour étoffer le sujet. Il y a aussi un début d'élaboration pour identifier un certain nombre d'idées principales. La mise en texte active tous les types de connaissances et risque, comme le souligne Gagné (1985), de dépasser la capacité de la mémoire de travail. Ceci est encore plus vrai pour les scripteurs moins compétents qui consacrent beaucoup d'unités de mémoire pour épeler les mots, ponctuer, ou faire les accords grammaticaux. L'étape du recadrage suppose une réactivation de tous les processus, en même temps que s'intensifie la régulation métacognitive pour vérifier si ont été respectées toutes les consignes du sujet et les exigences du code linguistique.

Nous allons nous servir de ce cadre pour intégrer les éléments que nous avons analysés jusqu'à maintenant et qui sont présentés dans la figure suivante. Cette figure permet de visualiser l'évolution de l'écriture en trois étapes et de situer l'influence de ces étapes sur la structuration du texte.

Figure 1

Un modèle d'intégration



Cette figure illustre les temps forts de l'activité rédactionnelle, soit premièrement la planification, deuxièmement la mise en texte, et troisièmement le recadrage. Elle intègre les processus cognitifs associés à chaque étape et illustre comment progresse la structuration du texte. Chaque étape se caractérise par l'intensification de certains processus cognitifs, mais il faut se rappeler que les opérations ne sont ni systématiques, ni exclusives. Les idées que l'auteur cherche à générer, dans une première étape, peuvent se présenter à lui déjà organisées; d'autres idées surgiront en cours de rédaction, et un nouveau réseau de relations conceptuelles peut modifier le plan d'origine. A l'étape du recadrage, l'auteur peut décider de la mise en relief d'idées secondaires après une analyse plus attentive de la question de départ. Tous ces mouvements prouvent à quel point le texte se construit dans un processus interactif continu, proposition que nous avons cherché à illustrer par une disposition circulaire des étapes. L'écriture est aussi une activité qui sollicite la participation de la mémoire, comme le montre l'encadré en partie supérieure du schéma.

Timbal-Duclaux (1986) explique aussi de façon pluri-dimensionnelle la difficulté rédactionnelle. Difficulté premièrement matérielle: l'écrivain mène simultanément des opérations de mise en ordre d'idées, de mots, de phrases. Deuxièmement, difficulté psychologique: l'écrivain doit tenir compte des impératifs de la situation de communication. Enfin difficulté neurologique: l'écriture met à contribution les deux hémisphères du cerveau, le droit plus créatif, et le gauche plus rationnel et organisé. Enfin dernier point: de par la nature heuristique de l'écriture, on ne peut trouver de méthode linéaire ou progressive ou programmable qui donne l'assurance d'un seul et même résultat toujours satisfaisant.

2.3 Synthèse des éléments à retenir

A partir de cette description de l'écriture, nous retiendrons les caractéristiques suivantes qui vont orienter dans une deuxième étape la conception d'une intervention pédagogique qui soit congruente avec ces données.

- 1- la rédaction d'un texte est une activité d'apprentissage qui présente dans sa complexité plusieurs des composantes qui définissent l'acte d'apprendre en général. En effet, la rédaction d'un texte exige le recours aux trois types de connaissances répertoriés par les cognitivistes ainsi qu'à tous les processus cognitifs qui leur sont associés, soit les connaissances déclaratives et les processus d'élaboration et d'organisation des idées; les connaissances procédurales et les processus de procéduralisation et de composition, et de généralisation et de discrimination qui caractérisent la reconnaissance de modèles; et les connaissances conditionnelles qui sont reliées à la gestion de la tâche en tenant compte de la situation de communication.
2. la rédaction d'un texte est une tâche complexe et exigeante qui place l'étudiant en situation de surcharge mentale. Si le texte dans sa présentation matérielle est linéaire, par contre le scripteur procède de façon cyclique pour arriver à ce résultat. Il doit faire de perpétuels allers-retours dans une dynamique de questionnement par rapport au sujet, aux consignes de départ, mais aussi par rapport à son potentiel comme scripteur.

Compte tenu de ces données, on ne peut opter pour une méthode linéaire, programmée ou progressive qui donne l'assurance d'un seul et même résultat, à la fois homogène et également satisfaisant pour tous les étudiants. Nous avons privilégié une intervention globale plutôt que ponctuelle, mais qui soit congruente avec les données retenues.

3. L'intervention pédagogique pour améliorer l'écriture

Si l'écriture est une tâche d'apprentissage-synthèse, il faut alors prévoir un enseignement qui permette l'apprentissage et la maîtrise possible des trois types de connaissances. Il faut aussi prévoir des examens qui permettent d'évaluer à la fois l'assimilation des notions relatives à une discipline et l'amélioration de la compétence à rédiger un type de texte particulier, le texte informatif. Nous avons privilégié un enseignement de type stratégique qui implique une planification des composantes pédagogiques en fonction de buts clairement formulés. Notre intervention tient compte des données qui décrivent l'écriture mais aussi des connaissances accumulées sur l'apprentissage; elle vise la cohérence entre les différentes composantes de l'intervention.

3.1 Description générale

Notre but a donc été de concevoir une intervention où les objectifs, les activités d'apprentissage et les activités d'enseignement favorisaient la maîtrise des trois catégories de connaissances et leur intégration dans un produit final, le texte. Il fallait prévoir continuer d'enseigner un contenu mais en plus les opérations nécessaires au traitement de ce contenu. Les cours magistraux et des ateliers de lecture complémentaires ont permis de mieux connaître les notions relatives à la discipline enseignée qui était la linguistique. Des ateliers ont été prévus qui mettaient l'accent sur les opérations nécessaires pour traiter l'information: les étudiants ont eu à résumer des textes, à synthétiser des textes variés portant sur un seul sujet. Ils ont aussi travaillé sur les différents types de paragraphes, d'introduction, de développement et de conclusion. Ils ont enfin répété à trois reprises pendant la session l'expérience d'écrire une dissertation, et ils ont pu d'une fois à l'autre améliorer leur performance grâce aux commentaires précis pour diriger leur retour sur les textes. Cet apprentissage s'est inscrit dans un cadre pédagogique dont nous allons décrire maintenant les traits distinctifs par rapport aux composantes suivantes: les objectifs, les activités d'apprentissage et l'évaluation et les stratégies pédagogiques.

3.1.2 Les objectifs d'apprentissage

Nos objectifs devaient tenir compte des deux dimensions qui nous intéressaient: l'assimilation de concepts disciplinaires et le développement d'une compétence, l'écriture de textes informatifs. Les objectifs terminaux intégraient ces deux aspects et voici une illustration d'une de ces formulations: "décrire dans une dissertation d'une longueur de trois pages le fonctionnement de la langue comme système; décrire la linguistique, sa terminologie et ses applications possibles. Respecter les contraintes textuelles propres à la dissertation".

Les objectifs spécifiques concernaient à la fois les notions relatives à la discipline enseignée, les opérations à effectuer pour arriver à produire un texte informatif, et la situation de communication relative à ces textes. Nous avons donc tenu compte dans l'élaboration du plan d'étude des trois types de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

3.1.3 Les activités d'apprentissage dans un cadre d'évaluation formative

Nous avons conçu des ateliers et des exercices qui s'inscrivaient dans un cadre d'évaluation formative ponctuelle et continue. On sait que l'évaluation formative se fait en cours de développement de programme et consiste "à comparer ce que les élèves font réellement (résultats obtenus) à ce qu'ils doivent être capables de faire (résultats attendus)". (Les définitions sont de Bonboir (1974), *Une pédagogie pour demain* page 60) Cette évaluation permet aux professeurs comme aux élèves de vérifier si la matière a été assimilée et d'apporter des correctifs spécifiques au double niveau de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle se situe dans une perspective d'amélioration du taux de réussite (plus d'étudiants atteignent les objectifs) à un degré plus élevé (la moyenne du groupe est meilleure). Cette évaluation, nous l'avons pratiquée selon les deux modalités suivantes définies par Scallon (1988):

l'évaluation ponctuelle: "elle intervient au sortir d'une période d'apprentissage, l'interprétation se limite alors à un constat des performances de l'élève en rapport avec les objectifs pédagogiques." Les étudiants vérifiaient leur assimilation de la matière grâce à des petits tests objectifs.

l'évaluation continue: "se réalise par l'observation des élèves en cours d'apprentissage; les interactions des élèves et les interactions maître-élèves sont des occasions d'évaluation et les adaptations des activités d'enseignement et d'apprentissage sont entreprises pendant leur déroulement même: ces démarches correctives prennent alors la forme d'une régulation interactive". (*L'évaluation formative des apprentissages* tome 1 page 135)

Les ateliers impliquaient en général du travail d'équipe qui permet la rétroaction entre pairs mais aussi avec l'enseignant qui sert ici de médiateur.

Par ailleurs, l'évaluation sommative a toujours consisté en dissertations. L'étudiant a dû produire en classe trois dissertations qui ont été évaluées avec les critères suivants: la pertinence, critère grâce auquel le professeur vérifie si la matière enseignée a été assimilée et si l'étudiant a su utiliser les notions qui convenaient au sujet tel que formulé; la cohérence, critère qui permet au professeur d'évaluer si l'étudiant est capable de formuler et d'organiser ses idées en tenant compte des contraintes textuelles associées à la dissertation; la maîtrise de la langue, pour laquelle nous avons utilisé la grille de correction en français écrit du Collège de Maisonneuve. Il est à noter en effet que les étudiants pouvaient corriger leurs fautes et reprendre leurs textes pour les améliorer, et ne pas répéter les mêmes erreurs lors de la dissertation suivante. Dans ce cas, l'évaluation sommative joue aussi un rôle formatif, puisque l'étudiant a la possibilité de tenir compte des commentaires qui accompagnent le texte pour s'améliorer.

Dans la perspective qui a été la nôtre, nous pouvons donc dire que l'évaluation formative a été plus qu'une composante parmi d'autres; elle a en fait été la stratégie capitale qui a entraîné d'autres caractéristiques pédagogiques, parmi lesquelles une moindre importance accordée à l'exposé magistral et en contrepartie une pédagogie active avec du temps réservé en classe au travail en ateliers.

Mais l'application n'aurait pas été possible sans le recours à un outil qui permettait la multiplication des ateliers sans augmenter la tâche de correction du professeur, et cet outil a été le dossier de session.

3.1.4 Un outil pédagogique: le dossier de session

Le dossier de session est le complément qui rend possible l'accomplissement de l'enseignement stratégique tel que nous venons de le décrire. Tout au long de la session, les étudiants regroupent dans ce dossier tous les travaux effectués en classe et à la maison, seul ou en équipe. Les étudiants y insèrent aussi les dissertations écrites dans le cadre de l'évaluation sommative, dissertations qu'ils ont pu reprendre et corriger. Enfin l'évaluation de ce dossier suit des modalités qui lui sont spécifiques. L'étudiant pour conserver dans son dossier une note similaire à sa moyenne accumulée pendant l'année doit minimalement corriger toutes les fautes de ses examens et les ateliers doivent être tous complétés. La qualité du travail d'équipe et des autres travaux sont les autres critères qui peuvent augmenter la note sur le dossier qui est remis en une seule fois à la fin de l'année en rendez-vous individuel. La valeur du dossier sur la session peut-être de 20 à 25%.

Les buts du dossier de session sont donc multiples, entre autres de motiver l'étudiant à bien participer au travail en équipes, et l'habituer à gérer son travail. Il l'habitue aussi à tenir compte réellement des commentaires des professeurs sur ses examens. Du côté de l'enseignant, le dossier s'avère aussi un outil précieux. On peut en effet multiplier les ateliers et en varier les modalités qui leur sont rattachées sans que pour autant la tâche d'enseignement ne s'en trouve alourdie.

Le tableau qui suit présente une synthèse des éléments retenus dans le cadre de notre intervention pédagogique. Nous avons repris les caractères retenus pour définir l'écriture afin de mieux mettre en relief la cohérence entre l'aspect de la compétence à développer et le modèle d'enseignement retenu.

Tableau 2

Définition de l'écriture, description de l'intervention

L'écriture	L'enseignement
<p>Définition de l'écriture: une activité motrice et cognitive complexe qui exige le recours aux trois types de connaissances et aux processus associés; déclaratives: les informations; Les processus: élaboration et organisation.</p> <p>procédurales: les opérations de traitement de l'information; les processus: procéduralisation et composition des actions; généralisation et discrimination des modèles.</p> <p>conditionnelles: la connaissance de la situation de communication, et la gestion de la tâche.</p> <p>L'écriture est une tâche exigeante qui place le scripteur en situation de surcharge mentale à toutes les étapes de rédaction: -planification - mise en texte - recadrage.</p> <p>Le résultat, le texte est linéaire; la démarche, la rédaction du texte, est cyclique.</p>	<p>Description de l'intervention: un enseignement qui a comme double but de développer la maîtrise d'un contenu disciplinaire et d'une compétence privilégiée en favorisant la cohérence entre les composantes pédagogiques.</p> <p>Les objectifs: formulation qui tient compte de la matière et de la compétence.</p> <p>Activités d'enseignement et d'apprentissage: connaissances déclaratives: moins de cours magistraux, plus de travail en atelier avec lecture de textes et écriture-synthèse;</p> <p>connaissances procédurales et conditionnelles: ateliers avec opérations de traitement de l'information; connaissances des modèles de paragraphes, de plans;</p> <p>Stratégie pédagogique: Le cadre intégrateur: l'évaluation formative ponctuelle et continue, par le professeur et entre pairs; l'évaluation sommative avec des fins aussi d'évaluation formative consistant en dissertations. Critères de correction: pertinence (maîtrise des connaissances déclaratives de la discipline); cohérence (entre les parties de texte, les paragraphes, les idées, donc surtout procédural et conditionnel) et maîtrise de la langue (procédural);</p> <p>Un outil pédagogique: Le dossier de session qui permet de multiplier et de varier les ateliers au besoin sans augmenter la tâche de correction du professeur.</p>

4. Conclusion

Tout au long de notre démarche, nous avons pu constater le bien-fondé des principes de la pédagogie cognitiviste. Ainsi nous paraît-il à propos d'affirmer qu'une connaissance plus approfondie à la fois des caractéristiques de l'apprentissage et des compétences fondamentales devrait permettre de concevoir des interventions pédagogiques plus efficaces.

Un autre postulat qui a orienté notre recherche concerne la place essentielle occupée par le langage dans tout apprentissage. Une maîtrise linguistique chancelante peut compromettre le succès non seulement dans les cours de français mais encore dans tous les champs disciplinaires. Il importe donc de concevoir des interventions pédagogiques qui tiennent compte de ces postulats et l'enseignement stratégique offre un potentiel à explorer autant dans les cours de français que dans les autres disciplines.

Bibliographie

- BERBAUM, J. (1984) *Apprentissage et formation*. Coll. "Que sais-je?", PUF, Paris .
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1984) "Information Processing Demand of Text Composition" in *Learning and Comprehension of Text*, Mandl, Stein, Trabasso Ed, LEA, Hillsdale, N.J., pages 407-430.
- BLOOM, B., (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques* Trad. De Lavallée, Educ. Nouvelle, Montréal.
- BLOOM, B, HASTINGS & MADAUS, (1971) *Handbook on Formative and summative Evaluation*, McGraw Hill, 1971.
- BLOOM, B. (1974) "Time and Learning". *American Psychologist*, vol 29, no 9, pages 682-688.
- BLOOM, B., SOSNIAK, L. (1981), "Talent Development Schooling", *Educational Leadership*, vol 39, no 2. pages 86-94.
- BLOUIN, Y. (1990) "L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation", Propositions pour les années 1990 in *Actes du colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage*, Collège de Sherbrooke, pages 65 à 85.
- BONBOIR, A., (1974) (sous sa direction). *Une pédagogie pour demain*, coll. SUP, PUF, Paris
- CAMPOS, B., (1974) "L'observation des aptitudes en vue de l'orientation" dans *Une pédagogie pour demain*, coll. SUP, PUF, Paris.
- CHAROLLES M. (1986), "L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques." *Pratiques*, no. 49, pages 3-21.
- CHISS J.L., LAURENT J.-P., MEYER J.-C., ROMIAN H., SCHNEUWLY, B. (1987) *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Coll. Prismes. Didactique 3, Ed. De Boeck Université, Bruxelles.
- COMBETTES, B. (1986), "Le texte explicatif: aspects linguistiques", *Pratiques* no 51, pages 23-38.
- CONSEIL DES COLLEGES, (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 SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1987) *La qualité du français à l'école, une responsabilité partagée*, Québec.
- COOPER C.R. MATSHUASHI A (1983), "A theory of Writing Process", *The Psychology of Written Discourse: Developmental and Educational Perspectives*. Martlew M. Ed. John Wiley & Sons. pages 3-40.
- COSTA, A., (1980) *Developing Minds, a Resource Book for Teaching Thinking*. Ed. by A. L. Costa, 1980.
- DAVIS, J. R., (1976), *Teaching Strategies for the College Classroom*. Westview Press, Colorado.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984) "Learning to Read Versus Reading to Learn. A Discourse-Processing Approach", in *Learning and Comprehension of Text*, Mandl, Stein, Trabasso, Hillsdale, NJ. pages 159-193.
- DESCHENES A.J., (1988) *La compréhension et la production de textes*. Monographie de psychologie, no 7 PUQ, Québec, 136 pages.
- EMIG, J. (1977) "Writing as a mode of Learning", *College Composition and Communication* . vol. 28, no.2 pages 122-128.
- EN COLLABORATION, "Cooperative Learning", dans *Educational Leadership*, numéro consacré à ce thème, Vol. 47, no 4, déc. 89, pages 4-68.
- FLOWER L., HAYES J., (1983) "Plans that Guides the Composing Process", in *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication* LEA, Hillsdale, pages 39-60.
- GAGNE, E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Little, Brown and Co., Boston.
- GARCIA-DEBANC C., (1986) "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture" *Pratiques*. no 49, pages 23-50.
- GARCIA-DEBANC C., MAS M., "Evaluation des productions écrites", dans *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. De Boeck Université, Bruxelles, pages 133-147.
- GIROUX, A., Forget-Giroux, R. (1989) *Penser, lire, écrire*. Presses Univ. Ottawa, Ottawa.
- GROUPE DEMARCHES (1986), *Programme de développement de la pensée formelle*, Collège de Limoilou, Québec .
- GUSKEY, T., (1990) "Integrating Innovations" in *Educational Leadership*, fev 90, pages 11-15.
- GUSKEY, T., (1987) *Improving Student Learning in College Classroom*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield.
- HALTE, J.F. (1987), "Les conditions de production de l'écrit scolaire" dans *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. De Boeck Université, Bruxelles.
- HIEBERT E.H. ENGLERT C.S. BRENNAN S., (1983) "Awareness of Text Structure in Recognition and Production of Expository Discourse" *Journal of Reading Behavior*, Vol XV, no 4, 1983, pages pages 63-79.
- HOROWITZ R. (1985), "Text Patterns Part 1" . *Journal of Reading*, fev. 85, pages 448-454.
- HOROWITZ R. (1985) "Text Patterns Part 2" *Journal of Reading*, march 85, pages 534-541.

- HUBERMAN, M. (1984) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires, Textes de base en pédagogie* sous la direction de, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 338 pages.
- JONES B.F. PALINCSAR A.S. OGLE D.S. CARR.G., (1987) *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instructions in the Content Areas*. ASCD, Alexandria.
- KINTSCH W., van DIJK T.A. (1978), "Toward a Model of Text Comprehension and Production", *Psychological Review*, vol 85, Sept 78, pages 363-394.
- KULIK & KULIK, BANGERT DROWNS, R., (1990) "Effectiveness of Mastery Learning Programs: a Meta-analysis", in *Review of Educational Research*, vol. 60, no 2 pages 265-299.
- LEGENDRE, R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Boucherville.
- LEMIEUX, J. (1987). *Le français écrit par la cohérence du texte: rapport de recherche*. Campus Notre-Dame-De-Foy.
- LUNDQUIST L. (1983) *L'analyse textuelle*, Cedic, Paris.
- MARZANO, R. et al. (1988) *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, pages 9-17.
- MEYER, B.J.F. (1982) "Reading Research and the Composition Teacher: the Importance of Plans" *College Composition and Communication*, no 33, pages 37-49.
- MEYER B.J.F., FREEDLE, R.O. (1984) "Effects of Discourse Type on Recall" *American Educational Research Journal*, no. 1 pages 121-143.
- MEYER B.J.F. (1985) "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems" *Understanding Expository Text*, LEA, New Jersey, London. pages 11-64
- MOFFETT, J. (1968) *Teaching the Universe of Discourse*, Houghton Mifflin Co. Boston.
- MOFFETT J.D. (1990) *L'utilisation d'un guide métacognitif et son effet sur l'écriture*, Thèse de maîtrise inédite, Univ. de Sherbrooke.
- ODELL, L. (1980) "The process of Writing and the Process of Learning" *College composition and communication*, vol. 31, no. 1, pages 42-50.
- OLSON, C.B. (1980), "Thinking and Writing Connection" dans *Developing Minds, a Resource Book for Teaching Thinking*, Ed. Costa, pages 102-105.
- PALINCSAR, A.-M. (1987), "Metacognitive Strategy Instruction" in *Exceptional Children*, Vol 53, No.2, pages 118-124.
- PARENT S., VAN DER MAREN, J.-M. (1989), "Stratégies d'étude d'un texte", dans *Prospectives*, avril 1989 pages 85-94.
- PIOLAT, A. (1987), "Mobilisation des connaissances et planification", dans *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck Université, Bruxelles, pages 285-305.
- RESNICK L., (1988) "Comprehending and Learning: Implication for a Cognitive Theory of Instruction" in *Learning and Comprehension of Text*, pages 431-442.
- ROPE F. (1990). *Enseigner le français, didactique de la langue maternelle*, Ed. Universitaires, Coll. Savoir et formation.
- SCALLON, G., (1988) *L'évaluation formative des apprentissages*, Les presses de l'université Laval, Québec, tome 1.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER C. (1984) "Development of strategies in Text Processing" in *Learning and Comprehension of Text*, Mandl, Stein, Trabasso Ed., LEA, Hillsdale, NJ. pages 379-407.
- SCHNEUWLY, B. BRONCKART, PASQUIER, ET AL. (1985) "Typologie des textes et stratégies d'enseignement" *Le français d'aujourd'hui* no 69 pages 63-72.
- TARDIF, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Ed. Logiques, Montréal
- TIMBAL-DUCLAUX, L. (1986), *L'écriture créative*, Retz, Paris.
- VAN DIJK T.A. (1981) *Studies in the Pragmatic of Discourse*, Monton Publishers, pages 84-97, 266-284.
- VOSS J., BISANZ G.L. (1985) "Knowledge and the Processing of Narrative and Expository Text: Some Methodological Issues" *Understanding Expository Text*, LEA, Hillsdale, London, pages 385-393.
- WANG, S.L. (1974), "Planification de l'éducation et efficacité pédagogique" dans *Une pédagogie pour demain*, PUF, Paris, pages 48-65.