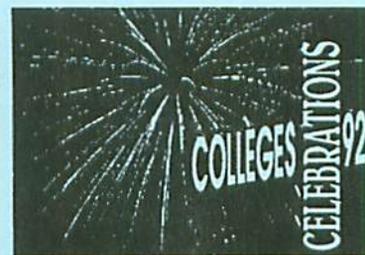


Actes du Congrès
COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92
Conference Proceedings



MONTRÉAL MAY 24 25 26 27 MAI 1992

Développer la conscience d'écrire. Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial

par

Jean-Denis MOFFET
Cégep de Rimouski
(Québec)

Atelier 2C29

*Collèges
créateurs d'avenir*

*Colleges
creators of the future*



Association des collèges
communautaires du Canada



Association québécoise de
pédagogie collégiale

DÉVELOPPER LA CONSCIENCE D'ÉCRIRE. Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial¹.

Jean-Denis Moffet
Cégep de Rimouski

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

1. Le problème

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

La première catégorie, la connaissance de la langue, concerne à la fois le degré de connaissance des règles de la langue et des structures de texte. Les résultats aux examens et aux tests nommés précédemment démontrent une connaissance incomplète des règles de la langue. Selon ces tests, plusieurs élèves n'ont pas les connaissances suffisantes et ne possèdent pas la maîtrise minimale de la langue. Par ailleurs, plusieurs témoignages d'enseignants de différentes disciplines font part des difficultés des élèves à organiser de façon cohérente leurs idées dans le type de texte requis selon les circonstances de communication. Selon ces derniers, ils n'ont pas les connaissances suffisantes pour composer et organiser les différents types de textes qui sont demandés au cégep. Bref, il est possible d'affirmer que la méconnaissance de l'organisation du texte s'ajoute à la méconnaissance des règles du code et constitue un facteur important pour expliquer la faiblesse d'expression des élèves.

La seconde catégorie de causes pouvant expliquer les lacunes des élèves à l'écrit s'avère être la faible fréquence d'utilisation de l'écriture. En effet, peu de disciplines de l'ordre du collégial, outre le français, demandent d'écrire régulièrement. Ménard (1990) trace un portrait assez éclairant de cette situation. Les élèves écrivent surtout en classe et, lorsqu'ils écrivent, 70% de l'écriture est une écriture de type mécanique, c'est-à-dire qu'elle ne demande pas réellement de composition et d'organisation des idées pour créer un texte cohérent. Le Conseil des collèges (1989) déplorait le fait que l'importance accordée à langue ne se fasse principalement que dans les cours de français et recommandait que la qualité du français devienne une composante de chacun des cours et de chacun des programmes du collégial. Ménard (1990), Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991) et Fortin (1991) déplorent eux aussi le fait que la préoccupation linguistique ne soit concentrée, à l'heure actuelle que dans les cours de français. Cette absence de conditions et d'exigences communes de l'utilisation de l'écriture constitue effectivement un aspect important du problème. Si des conditions comparables d'utilisation de l'écrit ne sont pas recréées afin d'amener l'élève à utiliser les mêmes procédures et les mêmes critères de qualité d'un texte, le transfert de l'habileté d'écrire ne se fait pas, du moins difficilement, et ainsi l'amélioration de la qualité de l'expression écrite se trouve empêchée.

La troisième et dernière catégorie de causes de la faiblesse de l'expression écrite des élèves, l'évaluation de l'écriture, concerne à la fois les aspects uniformité et information de l'évaluation. Les exigences de qualité d'un texte et les critères de correction varient grandement entre les disciplines. Ainsi, l'élève ne sait reconnaître et réemployer d'une fois à l'autre les critères de qualité qu'il devrait pourtant pouvoir utiliser dans toutes les disciplines, car écrire ne demande pas de changer complètement de langage d'une matière à l'autre. Par ailleurs, l'aspect information de la correction fait défaut: celle-ci sanctionne souvent l'erreur sans vraiment indiquer les corrections à apporter. Il manque

¹. Ce projet de recherche a été subventionné par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

de corrigés détaillés qui permettraient à l'élève de reconnaître ses points forts et ses points faibles. La correction est souvent univoque: l'erreur est pointée, soulignée mais n'est pas expliquée. De plus, l'évaluation est souvent finale et sans retour; parfois l'élève ne revoit même pas sa copie. D'autre part, les corrigés omettent souvent de donner des informations sur la structure de texte. L'orthographe et la grammaire sont corrigées mais l'élève ne reçoit pas d'informations sur l'organisation de son texte. L'aspect information de la correction de l'organisation des idées dans un texte fait défaut. Écrire est un acte perfectible, l'évaluation devrait en permettre la réalisation.

2. La compétence langagière

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

Cette approche de la compétence langagière permet de faire voir à l'élève en situation d'apprentissage que la compétence en français écrit n'est pas que le mot seul, isolé, que le sens ne peut se séparer du code et de l'univers sociologique dans lequel le texte prend place. De plus, cette approche permet de faire voir que la langue est un tout organique où chaque composante est en relation étroite avec les autres. Cette caractéristique devrait être fondamentale dans l'enseignement de l'écriture. D'ailleurs, à l'oral, est-ce que l'individu dissocie les sons (le code), le sens des mots et des phrases (la structure), le récepteur et le sujet de la communication lorsqu'il parle? Il ne peut le faire, il n'a pas le temps, et s'il le fait, il empêche la conversation et lui enlève toute signification. À l'écriture, lorsque le code est séparé du sens ou de l'organisation des idées, cela peut créer de l'incohérence et nuire à une communication efficace.

3. Le processus d'écriture

Il existe plusieurs modèles théoriques pour expliquer le processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980, Frederiksen et Dominic, 1981; Nold, 1981; Cooper et Matshuashi, 1983; Deschênes, 1988, Maimon, 1988). Dans cette recherche nous avons retenu le modèle de Hayes et Flower pour quatre raisons. La première raison est que ce modèle fait connaître ce qui pourrait se passer dans la tête de celui qui écrit en décrivant les gestes que le scripteur doit poser. Ainsi, il peut indiquer à la fois aux enseignants et aux élèves où cibler et sur quoi s'attarder pour augmenter l'efficacité de l'acte d'écrire et la qualité des textes. La seconde raison est que ce modèle global permet de tenir compte de la métacognition de l'individu, ce qui semblerait à privilégier au collégial parce que l'objectif général de l'enseignement du français en est un de consolidation des acquis, c'est-à-dire amener l'élève à gérer et à maîtriser l'ensemble de ses connaissances relatives à l'écriture. La troisième raison est le fait que ce modèle semble faire un consensus assez général sur trois points: 1- écrire est une tâche de résolution de problèmes, 2- il existe trois grands moments dans le processus d'écriture: la planification, la mise en texte et la révision, et 3- écrire est un acte récursif, c'est-à-dire que chaque étape peut être répétée de façon indéfinie; il n'existe pas de parcours linéaire homogène (Houlette, 1991). Enfin, la dernière raison est que ce modèle est un des plus répandus pour expliquer le processus d'écriture (Houlette, 1991; Mas, 1991; Gagné E.D., 1985; Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986) et, de plus, ses auteurs l'ont revu et remis à jour (Hayes, 1990; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987).

Par ailleurs, dans le cadre de la définition de la compétence langagière retenue ici, le modèle de Hayes et Flower présente l'avantage de tenir compte des conditions de production d'un texte et des connaissances du scripteur. Ces éléments jouent un rôle important dans l'écriture. En effet, un individu qui a de grandes connaissances saura mieux faire le tour du sujet d'écriture et organiser ses idées qu'un individu qui a peu de connaissances. Ce modèle permet ainsi d'intégrer le concept de compétence discursive, laquelle composante de la compétence langagière est virtuellement exclue des modèles où les connaissances de l'individu et le contexte de production d'un texte sont absents.

Le modèle de Hayes et Flower (1980) présente globalement trois grandes composantes du processus d'écriture: le contexte de production, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture comme tel. Le contexte de production représente les conditions dans lesquelles devra se réaliser la tâche d'écriture. La mémoire à long terme désigne l'ensemble des connaissances d'un individu et le processus d'écriture indique les gestes que doit poser le scripteur afin de relier ses connaissances au contexte de production. Le processus d'écriture se divise en trois grandes étapes: la planification, la mise en texte et la révision. La planification concerne principalement la recherche

des idées et leur organisation en fonction de la tâche à accomplir. La mise en texte représente l'étape où le scripteur encode le message à communiquer et l'étape de la révision constitue le moment où le scripteur apporte les modifications nécessaires au texte en fonction toujours du contexte de production. Dans le modèle de Hayes et Flower, ces trois étapes processus d'écriture sont sous la supervision d'un auto-correcteur: le *contrôle*. Ce *contrôle* est la connaissance et la conscience du processus d'écriture, de ses étapes et de ses composantes. C'est ce qui permet au scripteur de juger que le texte est terminé, qu'il répond aux consignes, qu'il a du sens, qu'il est bien écrit, que les idées sont bien ordonnées, etc. C'est sa métacognition. La personne qui écrit souvent et qui reçoit des informations sur la qualité de son texte a un contrôle plus développé que celui qui écrit peu et qui a peu d'informations sur la qualité de ses textes (Hayes, 1990; Hayes, Flower, Schriver, Stratman, Carcy, 1987).

2.3 Écriture et résolution de problèmes

Le concept de résolution de problèmes est habituellement associé aux mathématiques ou à l'enseignement des sciences. Cependant, selon la psychologie cognitive, toute activité d'apprentissage devrait être envisagée comme une résolution de problèmes (Shuell, 1988). La résolution de problèmes est un processus de l'intelligence humaine (Holyoak, 1990). Elle consiste en une suite d'opérations mentales visant à atteindre un but (Shuell, 1988; Holyoak, 1990). Il existe une situation de résolution de problèmes à chaque fois qu'apparaît un problème, c'est-à-dire un but qui ne peut être atteint sur-le-champ et qui nécessite l'utilisation d'actions pour le réaliser. Plusieurs gestes quotidiens impliquent une résolution de problèmes. Écrire, selon Hayes et Flower et plusieurs auteurs, est une résolution de problèmes, car le scripteur doit partir d'un point de départ, la tâche d'écriture qui lui est proposée ou qu'il se donne, et se rendre à un point d'arrivée qui sera le texte final qui devra correspondre aux règles d'un texte écrit, le but à atteindre. Les connaissances du scripteur ou sa compétence langagière ont alors un rôle important à jouer dans la résolution du problème.

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

Plusieurs auteurs (Anderson, 1985; Gagné, 1985; Bransford et al., 1986; Shuell, 1988; Holyoak, 1990) s'entendent pour dire que l'étape cruciale de la résolution de problèmes est la définition ou la représentation du problème en mémoire: l'espace-problème. Selon Holyoak (1990), un espace-problème est constitué de quatre éléments: la situation de départ, la situation d'arrivée (le but), un ensemble d'actions à utiliser dans l'espace entre le départ et l'arrivée et le choix et l'organisation de ces actions en séquence. Un espace-problème d'écriture est donc constitué de la tâche d'écriture (la situation de départ), de l'idée du texte fini (la situation d'arrivée ou le but à atteindre), d'un ensemble d'actions comme rechercher l'information sur le sujet, former des lettres, accorder le temps des verbes, etc., et d'une organisation de ces actions en séquence permettant d'harmoniser l'ensemble des gestes à poser pour réaliser le but. La séquence peut débiter par la confection d'un plan et se terminer par une mise au propre d'un brouillon. Dans ce contexte, la compétence langagière d'un individu est fort importante pour bien définir l'espace-problème d'écriture. En effet, l'idée du texte fini ou de la situation d'arrivée fait référence à la compétence textuelle du scripteur: si ce dernier ne connaît et ne sait comment construire un texte argumentatif, il ne pourra jamais résoudre le problème. Par ailleurs, si le scripteur a une connaissance limitée du sujet et du contexte de communication (compétence discursive), s'il ne sait respecter les règles d'accord (compétence linguistique), s'il ne sait comment marquer la progression d'un texte (compétence textuelle), il aura de la difficulté à créer la séquence d'actions qui lui permettrait de réaliser le but. Bref, l'approche par la résolution de problèmes démontre bien la complexité de l'écriture et la nécessaire union des trois composantes de la compétence langagière.

4. Écriture et connaissances

Écrire exige le recours à plusieurs types de connaissances et l'accumulation de ces connaissances crée un risque de surcharge cognitive, c'est-à-dire que le scripteur ne parvient pas alors à gérer efficacement l'ensemble des connaissances nécessaires pour à la fois créer un texte cohérent et respecter le code linguistique. La psychologie cognitive distingue trois types de connaissances: les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales (Jones et al., 1987; Tardif, 1992). Les connaissances déclaratives sont des connaissances de faits; elles peuvent être associées à la question *quoi?*. Les connaissances conditionnelles représentent des connaissances reliées au contexte de

production; elles répondent aux questions *quand?* et *pourquoi?*. Les connaissances procédurales représentent des connaissances d'actions ou de gestes; elles répondent à la question *comment?*

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

Tableau 1
Les types de connaissances et la compétence langagière

A- La compétence discursive

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

B - La compétence textuelle

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

C- La compétence linguistique

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

Ce tableau fait voir la quantité d'informations à gérer simultanément lors de la rédaction d'un texte. Cette accumulation d'informations peut créer une surcharge de la mémoire à court terme ou de la mémoire de travail (MCT) et faire en sorte que certaines connaissances importantes ne puissent être conservées actives. Ceci expliquerait parfois la persistance de certaines erreurs parce que la MCT n'a pas la capacité de les traiter.

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

5. Écriture et transfert

Le problème d'utilisation des connaissances en écriture est aussi un problème de transfert à savoir que le scripteur doit retrouver des connaissances souvent présentes dans la mémoire à long terme (MLT) et les employer dans une nouvelle tâche qu'il n'a jamais exécutée auparavant. L'écriture exige une base de connaissances déclaratives et procédurales minimales, mais le transfert se réalise grâce aux connaissances conditionnelles, car ce sont elles qui indiquent la pertinence d'utiliser certaines stratégies de planification ou de révision pour bien résoudre le problème d'écriture. Gray et Orasanu (1987) et Gagné (1985) indiquent que plus la tâche de transfert présente un espace-problème connu, plus le transfert sera facile. Gick et Holyoak (1987) affirment eux que le degré de similarité, c'est-à-dire la présence de caractères et de composantes structurales semblables entre les deux tâches, peut faciliter le transfert. Ils ajoutent que la perception d'une apparence de similarité par l'élève est un élément pouvant encourager le transfert; ils distinguent alors le transfert informé du transfert spontané. Le transfert informé existe lorsque l'enseignant informe de la possibilité d'utiliser certaines stratégies connues pour résoudre une tâche. Il crée la perception de similarité. Le transfert spontané est le fait que l'individu emploie de façon autonome, sans aide ou rappel de l'enseignant, des stratégies connues pour effectuer une tâche. Selon ces auteurs, plus l'apparence de similarité entre les deux tâches est grande, plus il y a possibilité de transfert spontané. L'espace-problème que partage les deux tâches (Gray et Orasanu, 1987) constitue ce qui crée la similarité entre deux tâches.

Le tableau suivant présente ce que pourrait être l'espace-problème d'une situation de transfert en écriture. La situation de départ ou la tâche A représente le niveau des connaissances de l'individu avant d'amorcer le travail d'écriture. La tâche de transfert ou la tâche B représente ce que la tâche d'écriture demande comme recherche

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

Tableau 2
Transfert, espace-problème, écriture.

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

6. Écriture et métacognition

Paris et Winograd (1990) définissent la métacognition comme étant la connaissance et le contrôle de l'exécution des processus et des étapes cognitives. Selon ces auteurs, il existe deux caractéristiques majeures de la métacognition: l'autocritique cognitive et l'autogérance cognitive. L'autocritique cognitive est le fait de réfléchir sur l'état d'une connaissance ou d'une habileté, elle en est une prise de conscience. Cette connaissance métacognitive s'applique à la fois aux connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales relatives à un sujet. L'autogérance cognitive est la métacognition en action, c'est-à-dire la manière que prend la métacognition pour orchestrer les différents aspects d'une résolution de problèmes. Le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) apparaît comme un modèle essentiellement métacognitif, car il donne la connaissance du processus d'écriture (l'autocritique cognitive) et il propose une série de gestes cognitifs et métacognitifs pour mener à bien le processus d'écriture (l'autogérance cognitive).

Par ailleurs, plusieurs auteurs (Borkowski, Carr, Rellinger, Pressley, 1990; Paris et Winograd, 1990; Butterfield et Nelson, 1991, Tardif, 1992) affirment l'importance de la motivation dans la métacognition. En effet, selon ces auteurs, des facteurs affectifs peuvent expliquer que l'élève a recours ou non à des stratégies connues. Borkowski, Carr, Rellinger, Pressley (1990) nomment parmi ces facteurs les suivants: l'estime de soi, les attributions causales. Ils ajoutent que si les élèves ont une estime d'eux-mêmes positive et sentent que ce sont eux qui contrôlent les apprentissages, ils auront alors plus facilement recours à des stratégies métacognitives. Donc, il est important d'essayer de transformer les croyances et les attitudes des élèves envers leur réussite. Pour ce faire, il faut que les enseignants donnent des rétroactions claires et montrent comment utiliser des stratégies générales et spécifiques pour mieux apprendre et résoudre des problèmes. En écriture, ceci indique qu'il faut faire attention à

l'aspect uniquement normatif de l'évaluation et qu'il est bon d'insister sur l'information à transmettre afin que l'élève puisse connaître comment il pourrait dans l'avenir contrôler cette habileté.

7. La relation lecture/écriture et les types de texte

Au collégial, les textes que doivent lire et produire les élèves, sinon les textes littéraires dans les cours de français, sont souvent des textes de type informatif, explicatif ou argumentatif. Ils présentent une structure et une organisation qui ne sont pas toujours bien connues des élèves. Ces derniers n'ont pas eu l'occasion de fréquenter souvent des textes abstraits discutant ou définissant des concepts comme le font plusieurs textes de philosophie, de sociologie, de psychologie, etc. Ce nouveau type de lecture présente un risque quant à l'efficacité de la communication entre le lecteur et le texte. Une lecture déficiente entraîne alors une compréhension incomplète du sujet d'écriture, lequel problème peut entraîner des conséquences sur la qualité de l'organisation des idées et sur leur expression juste.

Meyer (1982) relève cinq types de structures ou d'organisation des idées dans le texte expositif, lequel type peut recouper les dénominations textes informatifs, explicatifs ou argumentatifs; c'est l'intention de l'auteur qui varie. Ces structures sont la structure de description, la structure d'énumération, la structure de cause/conséquence, la structure de problème/solution et la structure de comparaison. Elles peuvent se retrouver à tour de rôle dans un texte, que l'intention de l'auteur soit de faire connaître, d'expliquer ou d'argumenter. Habituellement, un texte possède une structure dominante et des structures secondaires. Par ailleurs, les cinq grandes structures du texte informatif selon Meyer (1982) permettent d'identifier clairement ce qui sert à construire ces structures: les marqueurs de relation, les déterminants, tout ce qui est à l'oeuvre à l'étape de la mise en texte et qui permet de créer la cohérence d'un texte. De la même façon que la connaissance des structures du texte permet une meilleure anticipation de l'information (Meyer, 1982) en lecture, la connaissance et l'automatisation de ces structures de base à l'écrit contribueraient peut-être à l'allègement de la mémoire à court terme (MCT) et à une meilleure organisation des informations, donc à la production d'un meilleur texte. Enfin, la reconnaissance par l'élève de l'existence de la même structure de texte en situation de lecture et d'écriture ne pourrait qu'augmenter la qualité de la lecture et par conséquent celle de l'écriture. Donc, retenir un type de texte, en faire connaître les structures, enseigner comment les créer et comment reconnaître les conditions d'utilisation d'une structure plutôt qu'une autre sembleraient être des moyens pédagogiques pouvant développer la métacognition du scripteur, car il a alors la connaissance, la conscience et le contrôle du type de texte à produire. D'autre part, la reconnaissance de la possibilité de réutiliser la même structure de texte dans plus d'un contexte de production serait une façon d'augmenter le transfert de l'habileté d'écrire.

8. Le modèle d'enseignement intégré

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

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

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

9. Déroulement de l'expérimentation et résultats

L'expérimentation s'est déroulée en trois étapes. Lors de la première étape, *l'efficacité du modèle*, nous avons comparé l'effet de l'enseignement du modèle sur la qualité des textes à un enseignement ordinaire. Le modèle fut expérimenté durant quinze semaines auprès de 159 élèves (le groupe expérimental, GE) et leur résultats ont été comparés à 169 élèves (le groupe témoin, GT). Un texte écrit de 350 mots constituait le prétest et le post-test. Les résultats distinguaient la note globale et les notes partielles de chacune des dimensions du texte: le sens, la structure et l'orthographe. Les résultats ont démontré une différence significative en faveur du GE ($p \leq 0,0000$). Ils ont aussi révélé que le GE avait eu une hausse significative pour toutes les dimensions d'un texte: le sens, la structure et l'orthographe, tandis que le GT n'avait augmenté que pour la dimension orthographe.

Tableau 3
Sommaire de la note globale pour l'efficacité du modèle

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

(EI= étendue interquartile)

La contribution des trois outils du modèle au développement de la métacognition expliquerait ces résultats. Le guide d'écriture donnait la connaissance des structures de texte, du processus d'écriture et des critères d'évaluation d'un texte. Ces connaissances permettaient aux élèves de mieux circonscrire le problème d'écriture qu'ils devaient résoudre. Les activités du journal de bord auraient favorisé l'automatisation de la construction des paragraphes, ce qui aurait allégé la charge de travail exigée en cours d'écriture et aurait permis au scripteur d'accorder plus d'importance au sens et à l'orthographe. Les instruments et stratégies de l'évaluation formative auraient procuré aux élèves un meilleur contrôle sur l'écriture, car ils connaissaient comment rencontrer les critères d'un texte de qualité. Ces résultats confirmeraient donc l'hypothèse voulant que le modèle d'enseignement intégré augmenterait la qualité de l'expression écrite des élèves. De plus, lors de la deuxième année d'expérimentation, les élèves qui ont été en présence du modèle d'enseignement intégré ont eu des résultats comparables à ceux qui l'avaient suivi la première année.

La seconde étape de la recherche, *la persistance des apprentissages*, cherchait à connaître les effets du modèle lorsqu'il était utilisé auprès des mêmes élèves pendant deux trimestres. Ces élèves (GE1) ont alors été comparés à des élèves qui ont reçu l'enseignement du modèle un seul trimestre (GE*) et à des élèves qui ne l'ont jamais reçu (GT*). Les résultats démontrent que les élèves qui ont eu l'enseignement durant deux trimestres ont des résultats supérieurs à ceux qui l'ont reçu un seul trimestre, mais la différence entre les groupes n'est pas significative lors du retest ($p \leq 0,134$). Par ailleurs, les résultats démontrent aussi que les élèves qui n'ont reçu l'enseignement du modèle que durant un trimestre (GE*) conservent ce qu'ils avaient acquis à la fin d'un second trimestre. Par contre, le groupe qui n'a pas reçu l'enseignement du modèle (GT*) est resté stable, n'a pas bougé à aucun des moments de l'expérimentation. Le développement de la métacognition et le contrôle de stratégies générales à utiliser lors de l'écriture expliqueraient ces résultats.

Tableau 4
Sommaire de la note globale pour la persistance des apprentissages

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

La troisième étape de l'expérimentation, *le transfert de l'habileté d'écrire*, vérifiait les effets du modèle sur le transfert de l'habileté d'écrire d'une discipline à l'autre. Un groupe était en situation de transfert informé (GE2) en philosophie tandis que l'autre était en situation de transfert spontané (GT2). La situation de transfert informé consistait en la reproduction du modèle d'enseignement intégré dans la discipline de transfert, la philosophie dans ce cas. La situation de transfert spontané consistait en l'absence des stratégies du modèle dans la même discipline de transfert. Les élèves du GE2 et du GT2 étaient inscrits au cours de français *Communication et écritures* (601-103) et au cours de philosophie *Philosophie, pensée et discours* (340-101). Les élèves du GE2 recevaient le modèle d'enseignement intégré dans les cours de français et de philosophie. Les élèves du GT2 ne le recevaient que dans le cours de français. Les résultats du GT2 font voir que le modèle en développant la métacognition permet le transfert spontané de l'habileté d'écrire d'une discipline à l'autre. D'autre part, les résultats démontrent aussi que le fait d'utiliser conjointement le modèle dans deux disciplines ne donne pas de résultats supérieurs à une utilisation dans une seule discipline. Le développement de la métacognition et la connaissance et le contrôle de stratégies générales expliqueraient également ces résultats.

Tableau 5
Sommaire de la note globale pour le transfert de l'habileté d'écrire

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

10. Conclusions

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

La première grande conclusion qu'on peut dégager de cette recherche est le fait que, dans le cas d'une habileté complexe comme l'écriture, faire l'enseignement de stratégies générales et insister sur l'acquisition de connaissances conditionnelles, car ces connaissances favorisent le développement de la métacognition, rendent l'élève autonome et permettent le transfert de ces habiletés dans plusieurs contextes. Dans ce modèle, les connaissances conditionnelles sont principalement la connaissance du processus d'écriture et la reconnaissance de ses différentes étapes, la connaissance et la reconnaissance des composantes d'une tâche d'écriture, la connaissance et la reconnaissance des critères de qualité d'un texte. On peut alors supposer que l'enseignement et l'explication de certains autres processus complexes comme la lecture seraient une stratégie efficace pour aider les élèves à leur entrée au cégep et ainsi leur donner des connaissances conditionnelles qui permettraient l'utilisation efficace de ces habiletés dans plusieurs contextes, car ils pourraient bien analyser la tâche à accomplir (le problème), connaîtraient les étapes à franchir ou à réaliser (les actions et la séquence d'actions) et sauraient quels sont les critères de réussite à rencontrer (le but à atteindre). Ce sont les connaissances conditionnelles qui permettent de faire le lien entre des connaissances de faits (les connaissances déclaratives ou le savoir qu'on associe souvent au contenu ou à la matière d'un cours) et entre leur utilisation (les connaissances procédurales ou le savoir-faire qu'on vérifie dans des exercices d'application du savoir). Une connaissance conditionnelle permet la reconnaissance d'un savoir et de son utilisation. Il serait intéressant dans ce contexte de se demander si la reproduction du processus de résolution de problèmes selon la psychologie cognitive ne pourrait pas constituer un environnement pédagogique qui favoriserait le développement et l'utilisation de connaissances conditionnelles, car l'élève serait toujours placé dans une situation où il doit lui-même faire les liens entre ses savoirs plutôt que de seulement se remémorer certains faits ou procédures.

La deuxième conclusion importante de cette recherche emprunte le même esprit que la première à savoir qu'il faut relier plusieurs connaissances entre elles pour apprendre ou résoudre un problème. En écriture, il faut tenir compte de toutes les composantes de la compétence langagière si on désire une amélioration de la qualité des textes des élèves. Cette conclusion, il nous semble, peut avoir des retombées importantes. Elle signifie d'abord l'importance que tous les enseignants devraient accorder à la fois à la clarté des consignes d'écriture (le sens), à l'organisation des idées dans un texte (la structure) et à l'utilisation du code (l'orthographe). On entend souvent dire qu'il faut «s'occuper du français» dans tous les cours, mais cette préoccupation ne devrait pas se limiter à l'orthographe. La recherche a démontré que connaître la structure d'un texte (ce pourrait être en pratique un type de texte comme un rapport de laboratoire, un rapport de stages, une dissertation, etc.) aide à l'expression claire et juste des idées parce que le scripteur peut mieux répartir son attention à toutes les dimensions d'un texte. D'autre part, selon nous, ceci signifie aussi que tous les programmes de rattrapage en français écrit devraient tenir compte des trois composantes de la compétence langagière. Il est vrai que certains élèves ne possèdent pas un niveau suffisant de connaissances linguistiques, mais s'ils n'apprennent pas en même temps dans quel contexte les utiliser, c'est-à-dire reconnaître quand et pourquoi employer ces connaissances, il leur sera difficile de les réutiliser, car ils ne sauront retrouver ces connaissances dans leur mémoire parce qu'ils ne pourront les relier à une situation précise.

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

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

Cette recherche indique également quelques voies de recherche à emprunter. Elle montre d'abord la nécessité de continuer à chercher à connaître les relations entre les différents types de connaissances en jeu lors de l'écriture. De plus, elle permet de se rendre compte de l'apport que pourrait nous donner une meilleure connaissance du scripteur expert. Enfin, elle indique la nécessité de travailler à la confection d'instruments d'évaluation à la fois simples, précis, adaptables et facilement utilisables par les enseignants et les élèves.

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

11. Références

- ANDERSON, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. second edition, New York: W.H. Freeman and Company.
- BORKOWSKI, J.G., CARR, M., RELLINGER, E, PRESSLEY, M. (1990). Self regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In *Dimensions of thinking and Cognitive Instruction*. Beau Fly Jones éd., NCREL, Hillsdale, New Jersey: LEA, 53-92.
- BRANSFORD, J., SHERWOOD, R., VYE, N., RIESER, J. (1986). Teaching thinking and problem solving. *American Psychologist*. 1078-1089.
- BROUILLET, C., GAGNON D. (1990). *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*. Montréal: Cégep du Vieux-Montréal.

- BUTTERFIELD, E.C., NELSON, G.D. (1991). Promoting Positive Transfer of Different Types. *Cognition and Instruction*, vol. 8, (1), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 69-102.
- CHAROLLES, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, no.49, 3-21.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1989). *La qualité du français au collégial: élément pour un plan d'action*. Avis au ministre de l'enseignement supérieur et de la science, Gouvernement du Québec.
- COOPER, C.R., MATSHUASHI, A. (1983). A theory of writing process. In *The psychology of written language. Developmental and Educational perspectives*. Martlew M. éd, Toronto: John Wiley and sons, 3-40.
- DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles: coll. Prisme, de Boeck, Université, 270 pages.
- DESCHÈNES, A-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Monographie de psychologie, no. 7, Québec: P.U.Q.
- FORTIN, M. (1991) *Une C.L.E. pour lire et écrire au collégial*, Collège de Sherbrooke, Service de recherche et développement.
- FREDERIKSEN, C.H., DOMINIC, J.F. (1981). Introduction: Perspectives on the activity of writing. In *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication*, vol.2, *Writing: Process, Development and Communication*. Hillsdale, N.J.: LEA, 1-21.
- GAGNÉ, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown & Company.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986) Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*. no. 49, 23-50.
- GICK, M.L., HOLYOAK, K.J. (1987). The cognitive basis on knowledge transfer. In *Transfer of learning. Contemporary research and Applications*. Cormier & Hagman editors. New York: Academic Press Inc, p.9-46.
- GRAY, W.D., ORASANU, J.M. (1987). Transfer of cognitive skills. In *Transfer of learning. Contemporary research and Applications*. Cormier & Hagman editors. New York: Academic Press Inc., 183-215.
- HAYES, J., FLOWER, L. (1980). Identifying the Organization of writing Processes. In *Cognitive Processes in Writing*. Gregg et Steinberg éd., Hillsdale, N.J.: LEA, 3-30.
- HAYES, J., FLOWER, L., SCHRIEVER, K, STRATMAN, J., CAREY, L. (1987). Cognitive processes in revision. In *Reading, Writing, and Language Learning: Advances in Applied Psycholinguistics, vol II*, S. Rosenberg (ed.) Cambridge: England, Cambridge University Press, 177-240.
- HAYES, J.R. (1990). Individuals and Environments in Writing Instruction. In *Dimensions of thinking and Cognitive Instruction*. Beau Fly Jones éd., NCREL, Hillsdale, New Jersey: LEA, p.241-263.
- HOLYOAK, K.J. (1990). Problem Solving. In *Thinking. An invitation to cognitive science. vol. 3*. Daniel N Osherson and Edward E Smith, (eds.) Cambridge: MIT Press, 117-146.
- HOULETTE, F. (1991). Write Environment: Using AI strategies to model a writer's knowledge of process. *Journal of artificial intelligence in education*, vol. 2, no. 3.
- JONES, B.F., PALINCSAR, A.S., OGLE, D.S., CARR, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- LABELLE, F., LEFEBVRE, J., TURCOTTE, A.G. (1989). *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial*. rapport d'étude du sous-comité pédagogique de la coordination provinciale de français, (s.l.).
- LEBRUN, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*. thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.
- LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, C., BRASSARD, A. (1991). *Les stratégies de lecture-écriture au collégial*. Rapport de recherche, Valleyfield: collège de Valleyfield.
- MAIMON, E. (1988). Cultivating the prose garden. *Phi Delta Kappan*, 69, no.10, 734-739.
- MAS, M. (1991). SAVOIR ÉCRIRE: C'EST UN TOUT UN SYSTEME! Essai d'analyse didactique du «savoir écrire» pour l'école élémentaire, *Repères*, no. 4, INRP, 23-34.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: ESF éditeur.
- MÉNARD, Louise (1990). *L'utilisation de l'écriture au collégial: étude descriptive*. Projet PAREA: Cégep de Montmorency.
- MEYER, B.J.F. (1982). Reading research and the composition teacher; the importance of plans. *College composition and communication*, no.33, p.37-49.
- NOLD, Ellen W. (1981). Revising. In *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication*, vol.2, *Writing: Process, Development and Communication*. Hillsdale, N.J.: LEA, 67-81.

- PARIS, S.G., WINOGRAD, P. (1990). How metacognition can promote academi learning and instruction. In *Dimensions of thinking and Cognitive Instruction*. Beau Fly Jones (ed.). NCREL, Hillsdale, New Jersey: LEA, 15-51.
- RACINE, C., LECLERC J., JEAN, L. (1986). *Implantation d'un service d'aide en langue française*. Rapport final de recherche. Montréal: collège Bois-de-Boulogne.
- SCALLON, G. (1988) *L'évaluation formative des apprentissages*. tome 1 et 2, Québec: les presses de l'Université Laval.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1986). Research on written composition. In *Handbook of research in teaching*. p.778-803.
- SHUELL, Thomas J. (1988) Teaching and learning as Problem Solving Paper presented. in *Metaphors of Classroom Research*. J. Brophy (ed.), AERA, New Orleans.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: éditions Logiques.