

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UTILISATION DE STRATÉGIES EN LECTURE/ÉCRITURE
PAR DES ÉLÈVES DU COLLÉGIAL APRÈS UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR

MARYSE BOISVERT

NOVEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à certaines personnes sans qui cette recherche n'aurait pu se réaliser. Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement la Professeure Clémence Préfontaine dont la disponibilité sans faille, les précieux conseils avisés et le soutien constant m'ont permis de mener à terme cette recherche.

Je tiens également à témoigner ma profonde gratitude à Benoît, mon conjoint, pour sa patience, ses conseils et ses encouragements. Je tiens aussi à remercier de façon particulière Hélène Giguère, ma collègue et amie sincère, qui a participé à cette recherche et avec qui les échanges sur mon sujet furent aussi passionnants qu'enrichissants. Je veux également remercier sincèrement les élèves qui ont rendu possible cette recherche.

Enfin, je voudrais remercier mes amis et ma famille, tout particulièrement ma mère et ma sœur Michelle, qui m'ont encouragée et soutenue tout au long de ce projet.

Ce travail est dédié à la mémoire de Jean-Marc, mon père, qui m'a transmis le pouvoir de la persévérance et le désir de comprendre, et à la mémoire de Josée Valiquette qui a su me donner le goût pour la recherche et la confiance nécessaire pour l'aboutissement de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Activités en lecture et en écriture au collégial	3
1.2 Élèves en difficulté et stratégies d'apprentissage.....	6
1.3 Pratique des enseignants du collégial concernant l'enseignement de stratégies.....	9
1.4 Objectif général et hypothèse de recherche	11
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	12
2.1 Compétence langagière.....	12
2.2 Processus de lecture et d'écriture.....	13
2.2.1 Processus de lecture	13
2.2.2 Processus d'écriture	17
2.3 Stratégies de lecture et d'écriture.....	23
2.3.1 Stratégies de lecture.....	27
2.3.2 Stratégies d'écriture.....	30
2.4 Enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture	31
2.5 Questions de recherche	34

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	35
3.1 Approche méthodologique.....	35
3.2 Sujets de recherche.....	36
3.3 Instruments de recherche.....	37
3.3.1 Parcours stratégique en lecture/écriture.....	38
3.3.2 Prétest.....	40
3.3.3 Post-test.....	40
3.3.4 Entrevues.....	42
3.3.5 Grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies en lecture/écriture.....	44
3.4 Déroulement de la recherche.....	44
3.4.1 Prétest et suites.....	45
3.4.2 Présentation des processus d'écriture et de lecture.....	46
3.4.3 Première phase de l'enseignement explicite de stratégies en lecture et en écriture : le modelage.....	47
3.4.4 Deuxième phase de l'enseignement explicite de stratégies en lecture et en écriture : la pratique guidée.....	50
3.4.5 Troisième phase de l'enseignement explicite de stratégies en lecture et en écriture : la pratique autonome.....	52
3.4.6 Post-test.....	53
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	55
4.1 Description des résultats.....	56
4.1.1 Résultats au prétest.....	56
4.1.2 Résultats au post-test.....	60
4.1.3 Comparaison des résultats au prétest et au post-test pour le GE et le GT.....	63

4.2	Analyse des résultats.....	67
4.2.1	Analyse des résultats reliés à l'utilisation de la stratégie d'analyse de la tâche...	67
4.2.2	Analyse des résultats reliés à l'utilisation de la stratégie de lecture active.....	69
4.2.3	Analyse des résultats reliés à l'utilisation de la stratégie du plan.....	73
	CONCLUSION	77
	RÉFÉRENCES.....	80
	APPENDICE A	
	PRÉTEST.....	85
	APPENDICE B	
	GRILLE D'ÉVALUATION DE L'UTILISATION DE STRATÉGIES EN LECTURE/ÉCRITURE	87
	APPENDICE C	
	ATELIER DE LECTURE ET D'ÉCRITURE 1	89
	APPENDICE D	
	MODÈLE D'APPLICATION DES STRATÉGIES DE LECTURE/ÉCRITURE ET D'UN PARAGRAPHE DE DÉVELOPPEMENT D'ANALYSE LITTÉRAIRE	91
	APPENDICE E	
	ATELIER DE LECTURE ET D'ÉCRITURE 2	95
	APPENDICE F	
	ATELIER DE LECTURE ET D'ÉCRITURE 3	97
	APPENDICE G	
	ATELIER DE LECTURE ET D'ÉCRITURE 4	99
	APPENDICE H	
	POST-TEST	101

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 L'interaction texte/lecteur/contexte (Giasson, 1990, adapté par Turcotte, 1997).....	15
2.2 Modèle du processus d'écriture (Flower et Hayes, 1980) Traduction d'après Garcia-Debanc (1986).....	19

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Synthèse des stratégies en lecture/écriture de Lecavalier et Brassard (1993).....	26
2.2 Les trois phases de l'enseignement explicite selon Rosenshine (1986).....	33
3.1 Parcours stratégique en lecture/écriture (adapté de Lecavalier et Brassard, 1993).....	39
3.2 Phases de l'enseignement explicite et étape de la Préparation à l'écriture durant l'intervention pédagogique.....	47
4.1 Résultats au prétest : comparaison de l'utilisation de la stratégie de l' analyse de la tâche selon chacune des consignes d'application pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT).....	57
4.2 Résultats au prétest : comparaison de l'utilisation de la stratégie de lecture active selon chacune des consignes d'application pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT).....	58
4.3 Résultats au prétest : comparaison de l'utilisation de la stratégie du plan selon chacune des consignes d'application pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT).....	59
4.4 Résultats au post-test : comparaison de l'utilisation de la stratégie de l' analyse de la tâche selon chacune des consignes d'application pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT).....	60
4.5 Résultats au post-test : comparaison de l'utilisation de la stratégie de lecture active selon chacune des consignes d'application pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT).....	61
4.6 Résultats au post-test : comparaison de l'utilisation de la stratégie du plan selon chacune des consignes d'application pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT).....	62
4.7 Comparaison de l'utilisation de la stratégie de l' analyse de la tâche selon chacune des consignes d'application pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT).....	64

4.8	Comparaison de l'utilisation de la stratégie de lecture active selon chacune des consignes d'application pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT)	65
4.9	Comparaison de l'utilisation de la stratégie du plan selon chacune des consignes d'application pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT).....	66

RÉSUMÉ

Les activités de lecture et d'écriture font partie des pratiques les plus courantes dans tous les milieux scolaires. Toutefois, malgré cette pratique fréquente, de nombreuses recherches ont démontré le fait que plusieurs élèves qui amorcent des études collégiales éprouvent de la difficulté à réussir ce type d'activité. Effectivement, certains des lecteurs/scripteurs du collégial voient leurs activités entravées par différents écueils, comme le manque de maîtrise du code, la méconnaissance des processus qui sous-tendent les activités de lecture et d'écriture ainsi que le peu d'utilisation des stratégies efficaces basées sur ces mêmes processus. D'ailleurs, les élèves du collégial sont en général peu enclins à utiliser les stratégies reliées au sous-processus de planification du processus d'écriture, ce qui a un impact important sur la lecture préalable à l'écriture dans plusieurs matières de cet ordre d'enseignement.

Afin de développer chez les étudiants du collégial des stratégies de lecture/écriture, basées sur les recherches les plus récentes, et ainsi les aider à mieux comprendre les textes à l'étude et à mieux rendre compte de cette compréhension, nous avons suivi une démarche d'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture qui visent le sous-processus de la planification. Cette recherche vise ainsi à vérifier si des élèves du collégial utilisent ces stratégies en lecture/écriture qui leur ont été enseignées de façon explicite. Notre recherche s'appuie d'une part sur les nouvelles connaissances sur les processus de lecture/écriture et leur possible application en enseignement/apprentissage au niveau collégial; d'autre part, sur l'expérimentation d'une approche d'enseignement explicite de stratégies basé sur ces recherches. Nous avons ensuite mis en pratique notre démarche d'enseignement/apprentissage de stratégies de lecture et d'écriture dans un groupe expérimental comprenant vingt-quatre sujets inscrits au premier cours de français du collégial, *Écriture et littérature*. Un groupe témoin composé de vingt-huit sujets qui n'ont pas reçu l'enseignement explicite de stratégies a permis la comparaison avec le groupe expérimental pour vérifier l'utilisation de stratégies en lecture/écriture des sujets.

Nous avons commencé par administrer un prétest aux sujets des deux groupes expérimental et témoin afin de connaître la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture/écriture. À la fin de notre expérimentation, d'une durée de douze semaines, l'analyse littéraire finale faite en classe après l'enseignement explicite de stratégies en lecture/écriture a servi de post-test, ce qui nous a permis de vérifier la progression dans l'utilisation des stratégies. Chacun de ces tests a été suivi d'entrevues avec trois étudiants de chaque groupe afin de préciser certains aspects de leur emploi des stratégies visées par la recherche.

Grâce à l'analyse des résultats au prétest et au post-test pour les deux groupes, il est possible de démontrer que l'enseignement explicite de stratégies en lecture et en écriture a contribué à ce que les élèves intègrent de façon importante ces stratégies dans leurs pratiques. Ainsi, notre démarche a contribué à modifier certaines perceptions, et par conséquent certai-

nes pratiques, chez les élèves en ce qui a trait à l'utilisation de stratégies qui touchent l'étape de la planification lors d'activité de lecture/écriture.

Mots-clés : enseignement explicite, stratégie, lecture/écriture, collégial

INTRODUCTION

Il peut sembler étonnant de constater qu'arrivés au collégial, nombreux sont les élèves qui n'ont pas atteint une maîtrise suffisante en français écrit pour aborder avec succès les tâches de lecture et d'écriture exigées d'eux. Ces lacunes sont bien souvent la source du peu d'attrait qu'exercent les cours de langue et de littérature auprès des élèves et des difficultés qu'éprouvent certains à atteindre les compétences visées par ces cours. Toutefois, notre expérience d'enseignante à cet ordre d'enseignement nous amène à croire que ces difficultés en français écrit proviennent principalement du fait que les élèves n'utilisent pas adéquatement les outils pour apprendre efficacement, ou n'ont tout simplement pas. De nombreuses recherches ont d'ailleurs corroboré cet état de fait (Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Moffet et Demalsy, 1994; Moffet, 1992a; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991).

Dans le but d'aider les élèves du collégial à apprendre mieux et à prévenir certaines difficultés, il nous semble important de les outiller en leur enseignant explicitement des stratégies d'apprentissage en lecture et en écriture. De plus, les travaux de Turcotte (1997a), Moffet (1992a) et de Lecavalier et Brassard (1993) ont montré l'efficacité d'une telle démarche et l'importance que l'on devrait accorder à l'enseignement de stratégies au niveau collégial. Toutefois, ces recherches, en particulier celle de Turcotte (1997a), ont aussi révélé que les enseignants n'accordent que peu de temps à ce type d'enseignement. Il nous apparaît donc pertinent de nous interroger sur l'utilisation par les élèves des stratégies après un enseignement explicite, puisque le succès d'une activité peut être attribuable à plusieurs autres facteurs que l'utilisation de stratégies et que ce changement dans l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture demande un investissement en temps et en énergie qui se doit d'être profitable.

Dans ce mémoire, nous voulons vérifier si des élèves du collégial utilisent des stratégies en lecture et en écriture qui leur ont été enseignées explicitement. À cette fin, après avoir

présenté la problématique, nous définissons dans le cadre théorique les notions de compétences langagières, de processus de lecture et d'écriture, de stratégies et d'enseignement explicite. Cette présentation des concepts théoriques nous a permis de préciser nos questions de recherche et d'exposer la méthodologie suivie : une intervention pédagogique qui consiste en l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture. Enfin, nous présentons l'analyse des résultats de cette intervention en comparant les résultats d'un prétest et d'un post-test en ce qui a trait à la fréquence d'utilisation des stratégies en lecture/écriture des sujets du groupe expérimental et de ceux du groupe témoin.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture au collégial recèle certaines questions qui nous apparaissent incontournables, notamment sur le type d'activités proposées au collégial, les difficultés qu'éprouvent certains élèves à accomplir ces activités, les stratégies d'apprentissage qui peuvent les aider et, finalement, les pratiques d'enseignement de stratégies. La présentation de ces composantes nous permettra de définir notre objectif général et de présenter notre hypothèse de recherche.

1.1 Activités en lecture et en écriture au collégial

En 1980, une recherche de la Fédération des cégeps (1980) a mis en lumière toute l'importance des activités en lecture au collégial en concluant que la lecture de recueils de textes, de notes de cours et de manuels constitue une des sources principales d'apprentissage pour les élèves de cet ordre d'enseignement. En ce qui a trait aux cours de français obligatoires du collégial, il faut considérer le fait que la littérature est au cœur présentement de l'acquisition des compétences intellectuelles et des apprentissages langagiers. En effet, depuis le renouveau de l'enseignement collégial entrepris en 1993 et mis en œuvre en 1994, les cours de français ont pour objet autant d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel que de consolider la maîtrise de la langue, et ce, dans les quatre ensembles (cours) de 60 heures chacun (Direction générale de l'enseignement collégial, 1994 et 1998). Tout au long de cette séquence, le développement des habiletés en lecture et en écriture des élèves est évalué par la production de l'analyse et de la dissertation littéraire. Ces objectifs sont basés sur la définition de compétence langagière proposée par un comité de travail de la coordination provinciale de français (Lefebvre et Turcotte, 1989) qui s'est lui-même inspiré des travaux de Lebrun (1987). Selon ces travaux, la compétence langagière est composée de trois compétences qui sont interreliées : la compétence linguistique, qui est en relation avec la

connaissance du code; la compétence textuelle, avec la connaissance des règles de structures de texte; et la compétence discursive, avec la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours (Lebrun, 1987). Nous reviendrons sur cette définition dans la présentation de notre cadre théorique.

En outre, un des principes importants de cette réforme de l'enseignement du français au collégial est l'approche par compétences, qui suppose un mode d'enseignement et d'évaluation très différent de ce qui se faisait auparavant. La Direction générale de l'enseignement collégial (1994) propose donc d'utiliser une approche d'enseignement stratégique, tel que proposé par Tardif (1992), où les connaissances disciplinaires, les processus cognitifs et métacognitifs et les habiletés langagières sont en interrelation, ce qui demande aux enseignants de français d'adapter leur enseignement afin de mieux intégrer aux cours de littérature des notions de méthodologie de la rédaction et de la lecture littéraire. D'ailleurs, plusieurs recherches (Gentaz et Dessus, 2004; Fayol et Gaonac'h, 2003; Turcotte, 1997a; Tardif, 1992; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991) confirment que l'enseignement de stratégies facilite la métacognition, ce qui favorise le développement d'habiletés, en particulier en ce qui a trait aux activités de lecture et d'écriture. En outre, la maîtrise de ces stratégies en lecture/écriture serait profitable dans plusieurs disciplines du collégial où celles-ci peuvent être utilisées. Cette avenue prometteuse permettrait au milieu collégial de mettre en place un climat favorable à l'apprentissage des compétences visées.

Or, malgré ces changements majeurs dans l'enseignement de cette discipline, dans le contenu et l'approche des cours, et compte tenu de l'importance accordée à la pratique de la lecture et de l'écriture pour développer des compétences selon la réforme de 1994, les stratégies utiles pour réussir une activité en lecture/écriture sont rarement enseignées de façon explicite au niveau collégial, où « les exposés magistraux sont prépondérants » (Beaumier, 2001, p. 22). À ce propos, les travaux de Turcotte (1997a) ont fait ressortir que certaines pratiques pédagogiques à l'égard de la lecture au collégial vont même jusqu'à nuire à la réussite des élèves les moins bien outillés pour les travaux intellectuels. En effet, comme la majorité

des enseignants du collégial considèrent que les élèves savent lire et écrire, leurs pratiques d'enseignement se limitent bien souvent à soumettre une lecture, puis à entreprendre un travail d'écriture portant sur l'analyse du texte lu avec ou sans intervention de l'enseignant (Falardeau, 2002, Beaumier, 2001, Turcotte, 1997a). Cette situation s'explique en partie par le fait que ces compétences ont déjà été sanctionnées par une épreuve ministérielle et par l'obtention du diplôme d'études secondaires, ce qui laisse comprendre aux enseignants qu'ils n'ont pas à s'en soucier de façon explicite. Pourtant, de nombreuses recherches ont démontré que les activités de lecture et d'écriture demandent des connaissances multiples et fort complexes, en plus de nécessiter l'acquisition d'habiletés reliées à ces types d'activités intellectuelles. Ce sont en fait des activités qui font appel à différents processus cognitifs qui demandent de connaître les gestes importants à poser au cours d'une activité de lecture/écriture et de leur coordination possible (Préfontaine 1998; Turcotte, 1997a; Moffet, 1992a).

À l'ordre collégial, la lecture littéraire et l'activité d'écriture qui s'y joint (soit l'analyse littéraire, la dissertation explicative ou la dissertation critique, selon le cours de la séquence) constituent de véritables compétences qui doivent être développées, car elles supposent un savoir-faire intellectuel réfléchi, rigoureux et complexe. La lecture est en effet la principale source des informations sur lesquelles l'élève devra se baser par la suite dans l'écriture d'un travail écrit. On peut lui demander d'analyser, d'expliquer, de commenter ou même d'argumenter à l'aide du contenu des textes à l'étude. Il doit ainsi développer des compétences langagières afin de devenir un scripteur autonome (Noël et Turcotte, 1992). Il faut aussi tenir compte du fait que la plupart des élèves ont rarement eu l'occasion d'être en contact avec les types de textes littéraires étudiés au collégial, en particulier l'ensemble proposé au premier cours de français, qui les amène à lire des textes littéraires écrits entre le Moyen Âge et le milieu du XIX^e siècle. Ce nouveau type de lecture présente un risque quant à la qualité de la compréhension des textes, ce qui a inévitablement des conséquences sur la compréhension du sujet d'écriture et sur la qualité de ce dernier relativement à l'organisation des idées et à leur expression juste. Dans un tel contexte, les bons lecteurs sont avantagés puisqu'ils savent relever les informations pertinentes dans un texte et les organiser pour les intégrer à l'écriture, ce qui n'est pas le cas pour les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. Or, des études ont démontré toute la complexité des processus de lecture et d'écriture et, selon

l'approche cognitive, il a été clairement établi que ce sont des activités « apprises », c'est-à-dire qui sous-tendent une démarche stratégique de construction de sens (Giasson, 2003, Deschênes, 1988) : on ne naît pas bon lecteur/scripteur, on le devient. Des recherches ont d'ailleurs démontré les liens qui existent entre ces deux activités, mais l'explication de ces liens est encore partielle et indique que les effets de ces activités l'une sur l'autre ne sont pas toujours systématiques (Reuter, 1998; Deschênes, 1988).

Ainsi, étant donné les difficultés qu'éprouvent les élèves dans l'acquisition des compétences en lecture et en écriture à leur arrivée au collégial et puisque les objectifs des cours de français (et de la plupart des autres cours) conduisent à utiliser la lecture et l'écriture à des fins d'apprentissage, il nous apparaît essentiel que les enseignants de cet ordre d'enseignement adoptent des moyens et des solutions pour améliorer la performance des élèves dans ces deux pratiques langagières.

1.2 Élèves en difficulté et stratégies d'apprentissage

Les activités de lecture/écriture sont loin d'être effectuées avec succès et parfaitement maîtrisées par les élèves du collégial. Comme nous l'avons mentionné, certains choix de méthode pédagogique ne tiennent pas compte du fait qu'un nombre important d'élèves éprouvent de la difficulté à réussir le premier cours de littérature de la séquence. En effet, selon la plus récente évaluation faite par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : « Un élève sur quatre (25 %) ne réussit pas son premier cours » de littérature à la première session pour les semestres de l'automne 1995 à celui de 1998 (Beaumier, 2001, p. 20). Il faut ajouter à cela 5 % des élèves qui suivent le cours de mise à niveau à leur entrée au collège parce que les objectifs terminaux de cinquième secondaire ne sont pas maîtrisés ou que leur moyenne est trop faible (Jobin, 2001). Cette commission s'interroge non seulement sur le niveau de difficulté de ce cours, mais également sur le niveau de « préparation antérieure des élèves, notamment quant à la maîtrise de la langue » (Beaumier, 2001, p. 21). Déjà en 1991, les travaux de Lecavalier, Préfontaine et Brassard concluaient que les élèves arrivaient aux études postsecondaires moins bien outillés pour pouvoir apprendre significativement que l'on aurait pu le croire. De leur côté, Roy, Lafontaine et Legros (1995) confirment que 40 % des

élèves du secondaire qui font une demande d'admission à l'ordre d'enseignement collégial éprouvent des difficultés majeures en français écrit, et ce, non seulement en ce qui a trait à la connaissance du code, mais aussi en ce qui touche l'ensemble des aspects de la production écrite. En outre, les travaux de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial ont souligné l'importance à accorder « aux mesures visant à améliorer les habiletés des élèves en français, car les acquis réalisés grâce à elles profitent à l'élève tout au long de son cheminement scolaire et dans la plupart des disciplines » (Bolduc, 2004, p. 15). Dans ce rapport de la commission, l'examen des caractéristiques scolaires des élèves fait ressortir une faiblesse de la moyenne générale au secondaire (MGS) qui varie entre 73,3 % en 1998 et 73,6 % en 2002 (Bolduc, 2004, p. 27). D'ailleurs, le taux de réussite des cours à la première session pour l'ensemble des élèves du réseau collégial démontre clairement cet état de fait : ce dernier oscille entre 55,7 % à l'automne 1998 et 59,1 % à l'automne 2002 (Bolduc, 2004, p. 27), et ce, pour l'ensemble des élèves. Ces résultats nous ont semblé fort préoccupants, et ce, malgré le fait qu'ils concernent l'ensemble des premiers cours du collégial, puisque les difficultés qu'éprouvent les élèves en français nuisent à la réussite de tous les cours.

Il est par conséquent important de prendre note que la réussite du premier cours de français est un indicateur fiable de la poursuite des études des élèves du collégial puisque la langue est l'outil d'expression de la pensée et qu'elle constitue par le fait même un préalable essentiel à la réussite de l'ensemble des cours du collégial (Deblois, 2004, Beaumier, 2001). À cet égard, le taux de réussite à l'épreuve uniforme de français, qui est une évaluation certificative pour l'obtention du Diplôme d'études collégiales (DEC)¹, est aussi fort éloquent quant à la maîtrise de la compétence langagière des élèves du collégial. En effet, pour les élèves de la formation technique, ce taux est en baisse constante : il est passé de 81,7 % pour l'année 1997-1998 à 72,6 % pour l'année 2005-2006; alors qu'il est resté assez stable pour les élèves de la formation préuniversitaire, c'est-à-dire autour de 91,5 % (Berger, 2007). Ainsi, un écart s'est creusé entre le taux de réussite des élèves de la formation technique et ceux de la formation préuniversitaire : « d'environ 10 % il y a 10 ans, il est passé à un peu plus de

¹ Examen dont le but est de vérifier que les élèves possèdent, à la fin de leur DEC, les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes et pour énoncer un point de vue critique pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte.

12 % il y a 5 ans pour se situer maintenant à plus de 15 %. » (Berger, 2007, p. 6) Il est bien connu que la maîtrise des habiletés langagières des élèves du secteur technique et leur motivation à réussir les cours de langue sont plus faibles que celles des élèves du secteur préuniversitaire (Berger, 2007). Toutefois, comme notre démarche vise les élèves de première session et que ceux-ci proviennent surtout du secteur technique, ces résultats nous ont porté à pousser plus loin la réflexion. D'ailleurs, comme de nombreuses recherches l'ont démontré, la méconnaissance de l'ensemble des composantes du français écrit empêche ces élèves d'accéder à divers auteurs dont le propos s'avère complexe, en plus de nuire à l'expression de leur propre pensée (Deblois, 2004; Beaumier, 2001; Chbat et Groleau, 2000; Moffet, 1992a). Il nous a donc semblé important d'intervenir à ce niveau. Toutefois, bien que ces données sur les moins bonnes performances en lecture et en écriture des élèves pour l'ensemble du collégial, et plus spécifiquement pour le secteur technique, sont fort éloquentes, elles ne seront pas prises en considération dans notre intervention pédagogique ni dans notre analyse des données puisque notre recherche ne porte pas sur les effets d'un enseignement explicite de stratégies sur la qualité générale du texte ni sur les progrès effectués, comme nous l'avons mentionné précédemment.

Il est donc reconnu que la lecture et l'écriture faites par certains élèves qu'on peut qualifier de « lecteurs/scripteurs en difficulté », quelle que soit la source de leurs « problèmes », peuvent être entravées par toutes sortes d'écueils, entre autres le manque de maîtrise du code, la méconnaissance de certains mots, la difficulté à faire les inférences et à traiter les marques linguistiques, ainsi que la surcharge cognitive (Fayol, 2000, Garcia-Debanc, Grandaty et Liva, 1996). Ces difficultés limitent leur compréhension à la simple saisie discontinue de micro-unités successives, ce qui affaiblit considérablement toute production écrite en lien avec une lecture. Par conséquent, étant donné qu'au collégial la majorité des activités de rédaction demandent une lecture préalable, il faut s'assurer d'intervenir de façon explicite sur la lecture et l'écriture.

Pour que la lecture et l'écriture soient réalisées de façon efficace, plusieurs raisons justifient l'importance que l'on doit accorder aux stratégies d'apprentissage. Tout d'abord, des

chercheurs, dont Weinstein et Hume (2001) et Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991), ont montré que les élèves qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir les activités qui leur sont proposées dans différentes disciplines accomplissent celles-ci avec succès et s'assurent aussi d'une meilleure qualité langagière de leurs textes. De plus, l'utilisation efficace de stratégies d'apprentissage permet aux élèves de développer leur autonomie dans les apprentissages et d'acquérir les connaissances et les compétences auxquelles tendent les études collégiales. Enfin, ces stratégies d'apprentissage développées par les élèves, entre autres pendant les études collégiales, leur seront utiles non seulement pour apprendre tout au long de leur vie, mais aussi pour mieux s'intégrer dans un marché du travail très compétitif et y évoluer à l'aide de différents perfectionnements (Cartier, 2000).

1.3 Pratique des enseignants du collégial concernant l'enseignement de stratégies

En ce qui a trait à la pratique de l'enseignement explicite de stratégies au niveau collégial, il faut tout d'abord prendre en compte que très peu de recherches se sont intéressées à ce type de pratiques (et aux pratiques d'enseignement en général) au collégial. Il ne nous est donc pas possible d'approfondir beaucoup cette question. Il nous semble toutefois important de souligner qu'une partie importante d'enseignants du collégial croient « qu'apprendre à apprendre appartient à l'élève » et que « les cégépiens ont appris à lire au secondaire et que ce n'est pas leur rôle d'intervenir sur ce plan au collégial. » (Turcotte, 1997b, p. 2) Les quelques travaux sur le sujet se sont surtout penchés sur les résultats de l'expérimentation d'un enseignement explicite de stratégies et non sur les pratiques des enseignants. Certains chercheurs, dont Lecavalier et Brassard (1993) ainsi que Moffet (1992a), ont proposé une approche d'enseignement de stratégies en lecture et en écriture. Pour Moffet (1992a), en créant un environnement où l'élève comprend qu'écrire, c'est émettre un message à un récepteur dans le but de lui faire connaître ou comprendre une information, c'est surtout la « conscience d'écrire » que le chercheur veut développer en proposant aux élèves trois outils qui se basent sur les trois grandes étapes du processus d'écriture, soit la planification, la mise en texte et la révision : ces outils sont un guide d'écriture, un journal de bord et des techniques d'évaluation formative. Son expérimentation, qui visait avant tout à mesurer l'efficacité de l'approche d'enseignement sur la qualité de l'expression écrite, s'est déroulée auprès de 330

élèves répartis en deux groupes : un groupe expérimental (GE, n= 160 élèves) et un groupe témoin (GT, n= 170 élèves). Tous étaient inscrits dans un cours de *Communication et écriture*. Pendant 15 semaines, les élèves du GE recevaient l'enseignement de l'approche d'enseignement intégré et les élèves du GT recevaient un enseignement régulier. Tous devaient rédiger un texte de deux pages comme prétest et post-test. L'analyse des résultats du prétest et du post-test lui a permis de montrer l'effet positif de l'approche d'enseignement de stratégies, que Moffet (1992a) nomme « enseignement intégré », sur la qualité de l'expression écrite des élèves du collégial, ce qui confirme les recherches qui avancent l'idée que « la connaissance et l'automatisation des structures de texte faciliteraient l'écriture, et entraîneraient une amélioration de l'expression des idées » (Moffet, 1992b, p. 100).

Pour leur part, Lecavalier et Brassard (1993) ont développé une approche d'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture qui comporte trois phases d'enseignement, soit la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu ainsi que l'application et le transfert de l'apprentissage. Pour les élèves, ces phases se traduisent en six étapes (tableau 2.1), qui constituent le parcours stratégique que leur recommande l'approche. À chaque étape correspondent des stratégies de lecture/écriture appropriées. L'expérimentation de ces chercheurs a eu lieu dans six cours de disciplines différentes, soit Français, Biologie, Chimie, Soins infirmiers, Histoire et Mathématiques. Des groupes expérimentaux et témoins ont été établis, avec pour chacun d'eux un prétest et un post-test. Pour expérimenter l'approche d'enseignement de stratégies, ils ont évalué la qualité langagière des textes cibles, soit les textes produits par les élèves. Les résultats ont fait ressortir la faiblesse des sujets en compétence discursive, même si l'approche a amélioré significativement les textes cibles. Ils ajoutent que ce problème est plus grave que celui relié à la compétence linguistique; ils suggèrent donc aux enseignants de français, ainsi qu'aux enseignants de toutes les disciplines, d'insister davantage sur l'enseignement des stratégies de lecture/écriture et sur celui des procédés discursifs.

1.4 Objectif général et hypothèse de recherche

L'utilisation de stratégies d'apprentissage en lecture et en écriture offre un apport positif certain sur les résultats des élèves, comme nous le montrent entre autres les travaux de Giasson (2003), Weinstein et Hume (2001), Fayol (2000), Turcotte (1997a et b), ainsi que les deux expérimentations d'enseignement de stratégies en lecture et en écriture au niveau collégial décrites plus tôt. Il nous apparaît donc important de nous interroger sur l'utilisation de ces stratégies par les élèves. C'est ainsi le fait d'utiliser l'enseignement explicite pour amener les élèves à utiliser des stratégies efficaces en lecture et en écriture qui distingue cette recherche de celle de ces autres chercheurs.

Une autre raison qui nous pousse à réfléchir à cette question est qu'il semble clair qu'enseigner de façon explicite les stratégies de lecture/écriture, pour rendre explicites les opérations implicites de construction du sens et les différentes étapes du processus impliqué, peut entraîner une meilleure compréhension, une lecture plus efficace et une rédaction plus cohérente et respectueuse du code linguistique ainsi que des procédés discursifs. Toutefois, les élèves ne semblent pas intégrer systématiquement dans leurs pratiques les stratégies enseignées. L'objectif de notre recherche est de vérifier si des élèves du collégial utilisent des stratégies de lecture et d'écriture qui leur ont été enseignées de façon explicite.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre recherche sur l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture nous amène à définir certains concepts, comme la compétence langagière au niveau collégial, les processus de lecture et d'écriture, les stratégies qui s'y rattachent et l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture. Ces concepts nous permettront de comprendre que la lecture et l'écriture font appel à des activités à la fois complexes et complémentaires.

2.1 Compétence langagière

Le renouveau pédagogique de l'enseignement collégial a mis de l'avant le concept de compétences à chaque étape de la planification ou des résultats attendus de la formation collégiale. Il est maintenant question de programmes par compétences, ou de former des gens compétents (Direction générale de l'enseignement collégial, 1994, 1998). Mais la signification de ce concept diffère selon qu'on l'utilise pour parler d'un programme technique ou pour désigner des habiletés qu'un élève doit posséder ou encore pour énoncer un ensemble d'habiletés reliées à un domaine particulier (Moffet et Demalsy, 1994). En ce qui a trait au cours de français, en 1989, un comité de travail de la coordination provinciale de français s'est penché sur la question afin de définir la compétence langagière attendue au niveau collégial et de décrire les interventions pédagogiques à privilégier pour atteindre ce but précis, (Lefebvre et Turcotte, 1989). S'inspirant de la thèse de Lebrun (1987), ces chercheurs définissent le concept de compétence langagière comme étant un ensemble de connaissances et d'habiletés reliées au langage qui permettent de comprendre et de produire différents discours, et ce, autant en lecture qu'en écriture. Lebrun (1987) propose un modèle intégré de la compétence langagière propre à la lecture au collégial, que Lefebvre et Turcotte (1989) ont adapté à l'écrit, et qui englobe trois types de compétences : la compétence linguistique

(connaissance du code), la compétence textuelle (connaissance des composantes et des structures de texte) et la compétence discursive (connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours). Dans cette perspective, la lecture et l'écriture font appel à plusieurs connaissances et habiletés qui sont des composantes de ces trois types de compétences, lesquelles sont elles-mêmes des composantes de la compétence langagière (Moffet et Demalsy, 1994). Ainsi, l'enseignement du français doit englober toutes ces compétences qui sont étroitement reliées les unes aux autres et qui touchent à la fois la lecture et l'écriture.

2.2 Processus de lecture et d'écriture

Certaines recherches (Hayes, 1998; Irwin, 1991; Deschênes, 1988) ont permis d'expliquer la dynamique des processus de la lecture et de l'écriture en étudiant les relations entre elles des actions que doit poser un lecteur ou un scripteur. Cette approche se distingue des approches antérieures où l'on insistait sur l'acquisition d'habiletés les unes après les autres dans un ordre chronologique. La psychologie cognitive a fait prendre conscience de toute la complexité des processus de lecture et d'écriture ainsi que de l'ensemble des connaissances en jeu qui doivent être organisées pour résoudre un problème : ces processus ne sont ni linéaires, ni statiques, ni spontanés. En d'autres termes, lire et écrire sont des activités de construction de sens où le lecteur décode des signes pour construire un sens alors que le scripteur les encode pour construire du sens (Moffet et Demalsy, 1994; Deschênes, 1988). La présentation détaillée des processus de lecture et d'écriture donnera une meilleure idée du fonctionnement de chacun.

2.2.1 Processus de lecture

On ne naît pas lecteur/scripteur, on le devient. En ce qui a trait à la lecture, ce n'est pas en parcourant le texte des yeux que le sens pénètre l'esprit, mais bien l'esprit qui construit le sens. Autrefois vu comme un processus linéaire et visuel, la lecture apparaît maintenant comme une activité dynamique et cognitive, orientée vers la compréhension, c'est-à-dire la construction du sens d'un texte par le lecteur. Tenant compte des modèles présentés par la

psychologie cognitive, Irwin (1991) présente un modèle qui caractérise la lecture selon cinq processus interdépendants qui renvoient aux habiletés mises en jeu durant cette activité : les microprocessus, qui servent à comprendre l'information contenue dans une phrase; les processus d'intégration, qui établissent le lien entre les phrases; les macroprocessus, qui concernent la compréhension globale du texte en un tout cohérent; les processus d'élaboration, qui permettent de dépasser le texte (prédiction, image mentale, raisonnement, etc.) et les processus métacognitifs, qui servent au lecteur à s'ajuster au texte et à la situation pour guider sa compréhension.

Giasson (1990) fait une synthèse de ces théories en lecture pour en dégager trois principes importants : lire constitue une activité *constructive*, *holistique* et *interactive*, ce qui a des répercussions autant sur l'apprentissage de la lecture que sur les apprentissages faits par la lecture (ce qui est souvent le cas au collégial). En effet, le lecteur *construit* le sens du texte qu'il lit selon le but donné à sa lecture, ses intérêts, ses connaissances antérieures ou ses réactions affectives; par ce processus, le lecteur défait la linéarité de la forme du texte pour élaborer, dans son esprit, une représentation sémantique du contenu de ce même texte (Fayol et Gaonac'h, 2003; Irwin, 1991; Deschênes, 1988). Lire est donc une activité qui vise la construction de sens, ce qui lui donne ses caractéristiques *constructives*. Un autre principe important concerne le caractère *holistique* de la lecture. Lire, c'est d'abord chercher des informations dans un texte; c'est seulement par une attention particulière que l'on constate le besoin d'une démarche pour trouver les informations à partir de la forme du texte ou que naît le plaisir de cette lecture. C'est donc que la lecture nécessite à la fois le recours au vocabulaire, la compréhension du sens des phrases que l'on construit en les reliant entre elles, l'élaboration d'inférences, la considération d'aspects situationnels du texte et de l'auteur, la structuration des informations, etc. L'acte de lire est donc considéré comme *holistique* par les chercheurs parce que c'est une activité faite de processus multiples et étroitement interreliés, qui se réalisent de façon simultanée et qui sont destinés à la construction de sens (Fayol et Gaonac'h, 2003; Irwin, 1991; Giasson, 1990; Deschênes, 1988).

Pour ce qui est du caractère *interactif* de la lecture, tout comme Giasson (1990), plusieurs chercheurs dégagent trois composantes présentes dans toute activité de lecture et qui sont en interaction : le *lecteur*, le *texte* et le *contexte* (Garcia-Debanc *et al.*, 1996; Irwin, 1991; Deschênes, 1988). Cette interaction en fait d'ailleurs une activité de communication, d'une part, entre l'auteur et le lecteur, d'autre part, entre le lecteur et son environnement social (Giasson, 1992). L'interaction de ces trois composantes du processus de lecture est rappelée dans la figure 2.1 qui en identifie les principales caractéristiques.

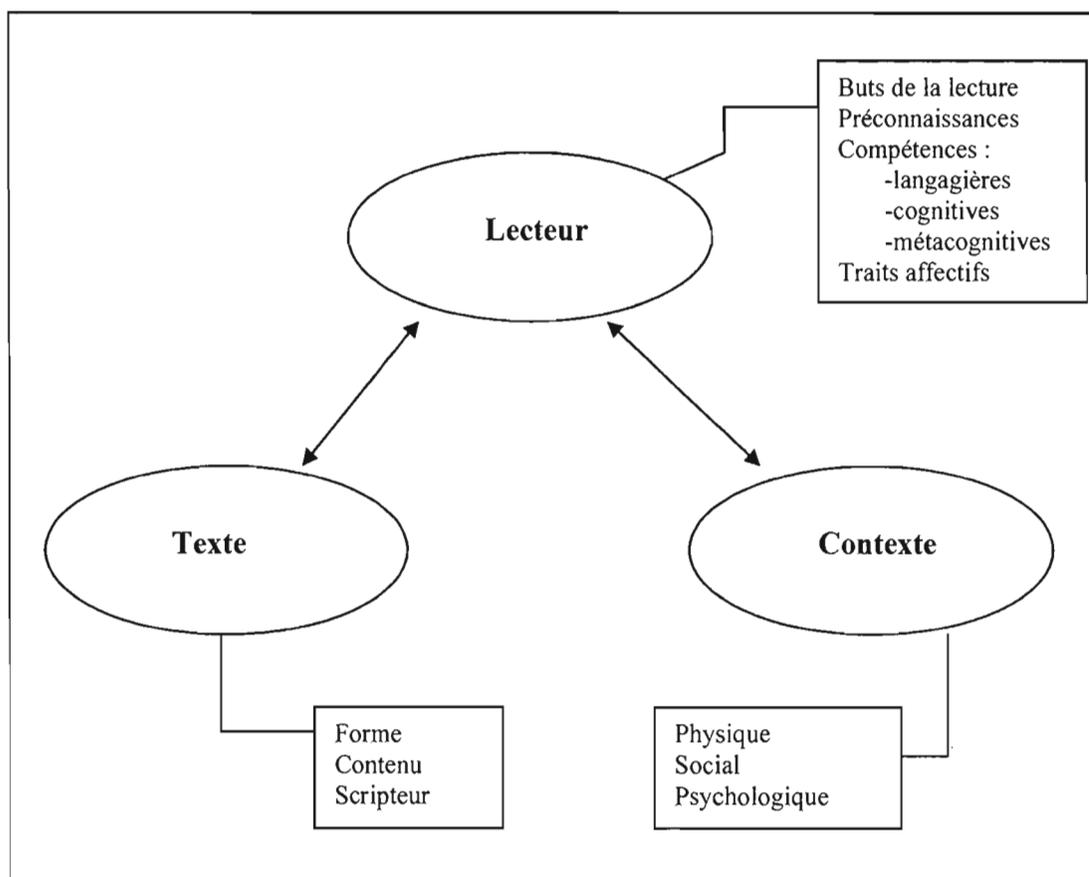


Figure 2.1 L'interaction texte/lecteur/contexte (Giasson, 1990, adapté par Turcotte, 1997a)

Ainsi, l'intervention du lecteur est déterminée à la fois par le texte (structure formelle, contenu, scripteur) et par le contexte (aspects physiques, sociaux et psychologiques de l'activité). Toutefois, inversement, le lecteur peut intervenir sur le texte et sur le contexte (buts de la lecture, préconnaissances, compétences : –langagières, –cognitives, –métacognitives et traits affectifs). Dans cette perspective, il est essentiel de prendre en considération ces variables et d'agir sur elles pour obtenir un contexte d'enseignement/apprentissage signifiant, par exemple proposer des buts spécifiques aux élèves, éveiller leurs structures cognitives et enseigner des stratégies propices à une lecture efficace.

Enfin, selon la psychologie cognitive, la compréhension de texte nécessite un savoir-faire stratégique, défini par Giasson (2003; 1990) comme étant basé sur le « quoi faire », sur le « comment faire », ainsi que sur le « moment opportun de faire »; ce sont là des composantes qui constituent une variable importante du processus de lecture. En d'autres termes, « *In the cognitive research of the reading process, reading is purposeful and active (Pressley et Af-flerbach, 1995). According to this view, a reader reads a text to understand what is read, to construct memory representations of what is understood, and to put this understanding to use.* » (Langenberg, 2000, p. 4-39). (Selon la recherche cognitive sur le processus de lecture, lire est un acte réfléchi et actif. Suivant à cette théorie, un lecteur lit un texte pour comprendre ce qui est lu, pour construire des représentations en mémoire de ce qui a été compris et pour mettre à profit cette compréhension. Nous traduisons).

Toutefois, le lecteur est rarement conscient des actions de lecture qu'il pose, comme le fait de parcourir le texte de gauche à droite avec ses yeux, de chercher le sens d'un mot qu'il ne connaît pas, de chercher à comprendre des phrases complexes ou de trouver l'idée principale d'une partie du texte, de vérifier s'il a trouvé l'information qu'il recherchait, etc. Comme lire apparaît comme une activité composée de processus multiples et étroitement reliés (Giasson, 2003, Langenberg, 2000, Deschênes, 1988), il semble essentiel que les enseignants montrent aux élèves à adapter leurs actions de lecture au but spécifique qu'ils poursuivent, au moment où ils les accomplissent ainsi qu'aux éléments qu'ils observent. En d'autres termes, l'enseignant peut jouer un rôle majeur dans les apprentissages en lecture de l'élève et amener

ce dernier à s'ajuster selon le travail à faire (buts spécifiques clairement présentés), susciter le contrôle de l'élève sur la validité des interprétations réalisées (structures métacognitives), créer des perceptions favorables à la tâche, rappeler les stratégies de travail propices à une lecture efficace et favoriser l'interaction des élèves lecteurs entre eux (Giasson, 2003).

2.2.2 Processus d'écriture

Tout comme la lecture, l'écriture demande la coordination de plusieurs habiletés qui doivent être présentes en même temps : l'acte d'écrire sous-tend un processus fort complexe. Avant 1980 – et encore de nos jours pour de nombreux enseignants –, le processus était vu comme linéaire : construction d'un plan de rédaction, rédaction d'une première version « brouillon » et révision du « brouillon » pour la production d'une version finale. Le processus d'écriture était considéré sous le seul angle du produit : le texte à écrire. Toutefois, cette vision du processus d'écriture a été modifiée depuis. En effet, de son côté, la linguistique a approfondi les connaissances et la compréhension de la complexité de la langue, puis les sciences cognitives ont, pour leur part, enrichi ces aspects en y ajoutant la connaissance des composantes de l'acte d'écrire. La psychologie cognitive a mis l'accent sur l'existence et le rôle de la mémoire à long terme et de la mémoire à court terme. En outre, cette perspective cognitiviste explique comment l'individu puise dans ses connaissances et travaille avec celles-ci pour rédiger un texte.

Toujours selon la psychologie cognitive, l'écriture est envisagée comme une résolution de problème (Hayes et Flower, 1980; Deschênes, 1988), qui se définit comme étant une suite d'opérations mentales visant à atteindre un but. Ainsi, il y a une situation de résolution de problème chaque fois où un but ne peut être atteint immédiatement et nécessite l'utilisation d'actions qui permettront de l'atteindre (Moffet, 1992b). Dans cette perspective, écrire est une résolution de problème puisque l'élève a pour but de produire un texte final de qualité, ce qui constitue le problème à résoudre, et il doit élaborer une solution appropriée en fonction du problème posé (Préfontaine, 1998; Moffet, 1992a; Hayes et Flower, 1980). En somme, avec cette nouvelle compréhension de la complexité du processus d'écriture, cette science,

qui met l'accent sur les processus cognitifs, a aussi permis un renouvellement de l'enseignement de l'écriture.

Les théories sur l'écriture qui s'inspirent des approches psychocognitivistes et psycholinguistiques ont proposé plusieurs modèles du processus (Hayes, 1998; Deschênes, 1988, Hayes et Flower, 1980). Dans le cadre de notre recherche, plusieurs raisons nous ont amenée à retenir le modèle de Hayes et Flower (1980). D'abord, ce modèle permet de saisir de quelle façon les différents processus inhérents à l'activité d'écriture contribuent à la réalisation du texte à écrire. Ce modèle permet de comprendre le fonctionnement du processus d'écriture en général en expliquant ce qui se passe dans la tête de celui qui écrit et en décrivant les gestes que le scripteur doit poser. Cette compréhension génère des pistes de réflexion pour les activités d'enseignement/apprentissage afin de savoir plus précisément ce sur quoi l'enseignant ou l'élève doit s'attarder pour améliorer l'efficacité de l'acte d'écrire et la qualité des textes (Moffet, 1992a). Une autre raison qui justifie ce choix est que l'approche d'enseignement de Lecavalier et Brassard (1993) que nous avons privilégiée pour notre recherche, et le sous-processus de planification qui en fait partie et sur lequel nous nous sommes penché, s'articule autour de ce modèle de Hayes et Flower (1980).

Enfin, ce choix est aussi justifié par le fait que bien que certains modèles identifient plusieurs étapes (Hayes, 1998; Deschênes, 1988, Hayes et Flower, 1980), il semble y avoir un consensus assez général autour des trois étapes complexes et étroitement liées du modèle Hayes et Flower (1980) : la planification², la mise en texte et la révision (figure 2.2). En outre, ce modèle explique les différences entre l'utilisation des stratégies des scripteurs experts et celles d'un scripteur novice pendant l'écriture d'un texte, ce qui rend ce modèle

² Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991) ainsi que Préfontaine et Fortier (2004), parlent de *préécriture* plutôt que de *planification*, de façon à rendre compte de tout le travail qui précède la mise en texte, et non pas seulement la hiérarchisation des idées dans un plan, qui constitue, pour eux, la planification. Nous adoptons cette position et utiliserons dorénavant le terme de *préécriture*, sauf lorsque nous rendons compte du modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower.

d'autant plus pertinent pour notre recherche, puisque celle-ci vise la vérification de l'emploi de stratégies de préécriture après un enseignement explicite.

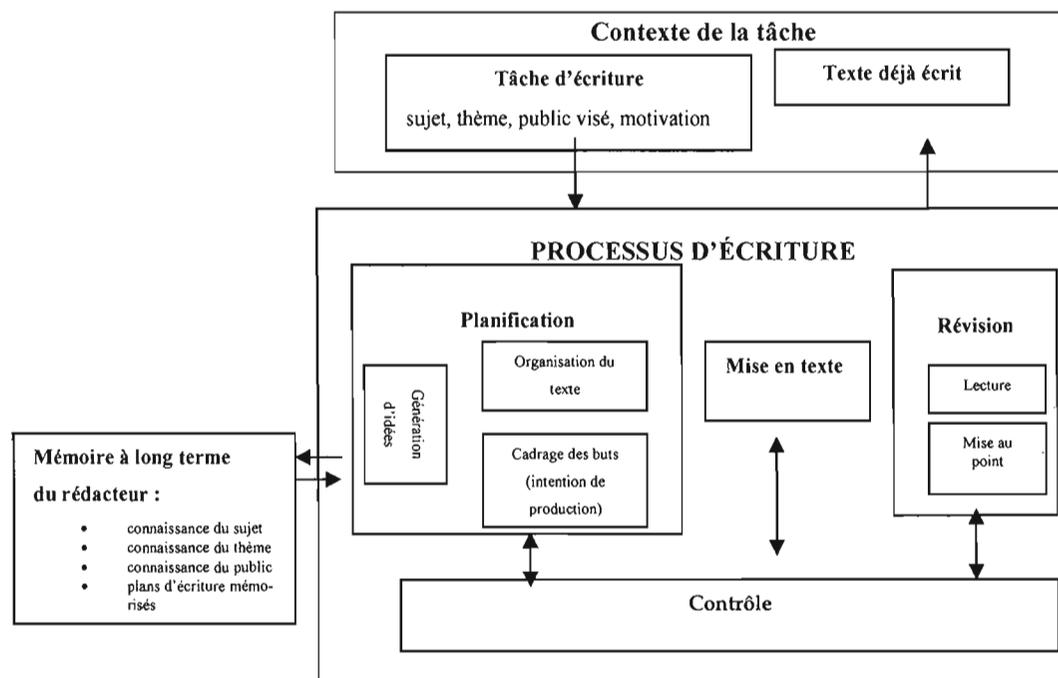


Figure 2.2
Modèle du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980)
Traduction de Garcia-Debanç (1986)

Le modèle de Hayes et Flower (1980) a changé la vision linéaire du processus d'écriture en analysant des protocoles d'écriture (transcription des verbalisations de scripteurs pendant qu'ils écrivent, ce qui permet d'apprendre ce qui se passe dans la tête du scripteur quand il écrit), ce qui a permis de démontrer la récursivité du processus d'écriture et d'expliquer les différents processus cognitifs liés à l'écriture. S'inscrivant dans une démarche de résolution de problème, l'essentiel du modèle (figure 2.2) s'articule autour de trois composantes dont l'essentielle est le *processus d'écriture* proprement dit, soit la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle; les deux autres composantes indiquent différents facteurs externes au processus d'écriture, soit le *contexte de la tâche* et la *mémoire à long terme* du rédacteur,

qui interviennent dans la tâche d'écriture. Comme les flèches l'indiquent dans le schéma, le scripteur modifie son texte non seulement lors de la révision, mais aussi au moment de la planification et de la mise en texte, et ce, en relisant son texte pour évaluer la différence entre le texte désiré et le texte produit.

Le *contexte de la tâche* constitue la prise de conscience et de décision d'une tâche d'écriture. Tout au long de la rédaction, le scripteur revient de façon régulière à ce contexte pour vérifier s'il a tenu compte de la *tâche d'écriture*, c'est-à-dire du *sujet*, du *thème* à développer et du *destinataire* éventuel. De plus, le déroulement du processus d'écriture découle de sa *motivation*. Le *texte déjà écrit* est en lien direct avec la *mémoire à long terme* et le *processus d'écriture*. Cette *mémoire à long terme* représente les connaissances en mémoire relatives au sujet du texte, aux structures textuelles et au code linguistique. Un aller-retour constant existe, en cours d'écriture, entre le texte et le *contexte de la tâche*, ce qui permet au scripteur de vérifier s'il répond à la *tâche d'écriture*.

Pour sa part, le *processus d'écriture* se divise en trois grandes étapes : la *planification*, la *mise en texte* et la *révision*. L'étape de la *planification* est composée de trois sous-processus : la *génération d'idées*, l'*organisation du texte* et le *cadrage des buts*. Cette étape du processus d'écriture exige l'activation des connaissances antérieures afin de récupérer dans sa mémoire à long terme l'information relative au sujet de rédaction et au genre de texte à écrire, qui constitue le problème à résoudre. Ces informations pourront ainsi *générer des idées*. Il faut ensuite activer le sous-processus d'*organisation* afin de disposer l'information rappelée en mémoire sous forme de plan, et ce, selon les connaissances du contenu, de la forme et des caractéristiques du destinataire. Ces deux sous-processus se réalisent en fonction des objectifs d'écriture (*le cadrage des buts*) que le scripteur poursuit. Dans le cas de l'écriture scolaire, ces objectifs d'écriture sont non seulement déterminés par le scripteur lui-même, mais aussi par la tâche. En effet, les consignes données aux élèves constituent des buts à atteindre (Hayes et Flower, 1980). Au collégial, il peut s'agir pour le scripteur du type de texte à écrire, par exemple une analyse littéraire, et de l'effet à produire chez le lecteur (l'enseignant), qui est la démonstration de sa compréhension la plus complète possible du texte lu et de ses habi-

letés à en rendre compte par écrit dans un texte clair et cohérent. Par ailleurs, à partir du moment où les buts sont identifiés par le scripteur, ceux-ci deviennent des critères d'évaluation; ce sont les buts qui orientent l'activité d'écriture, et ce, tout au long du processus d'écriture.

En d'autres termes, la *planification* consiste à préparer, à planifier, c'est-à-dire à réaliser ce qui doit être fait avant d'écrire, par exemple l'analyse du sujet de rédaction, la recherche d'idées et l'organisation de celles-ci, qui constituent, comme nous le verrons dans la partie 2.3, les stratégies de préécriture visées par notre recherche.

La *mise en texte* est, quant à elle, l'étape de la *mise en mots*, en phrases et en paragraphes de ce qui a été préparé. Cette étape est constituée de nombreuses contraintes : le scripteur doit, entre autres, avoir une connaissance des règles orthographiques et grammaticales, c'est-à-dire avoir une compréhension de la microstructure ; il doit aussi connaître la macrostructure et la microstructure d'un texte, soit les aspects textuel et discursif, et savoir les créer. Le risque de surcharge cognitive est alors important étant donné la quantité importante de connaissances à gérer : le fait de rendre automatique la gestion de la macrostructure et de la microstructure du texte par des stratégies efficaces aiderait à éviter cet écueil (Gentaz et Dessus, 2004; Halté, 1992; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991).

Enfin, la *révision* constitue la troisième étape du processus d'écriture. C'est l'étape de la vérification de la qualité du texte écrit en fonction, entre autres, des objectifs et des intentions du scripteur. Elle se subdivise en deux étapes : la *lecture* et la *mise au point*. Au cours de la *lecture*, le scripteur s'assure du respect des règles orthographiques et grammaticales, vérifie s'il y a des imprécisions sémantiques, si le destinataire comprend ce qu'il a écrit et juge s'il a atteint le but fixé. La *mise au point* est la correction de ces erreurs observées et peut s'insérer à tout moment du processus d'écriture.

Ces trois étapes du *processus d'écriture* sont soumises au *contrôle*, qui utilise la connaissance et la conscience du processus d'écriture, de ses étapes et de ses composantes. Le *con-*

trôle permet au scripteur de juger de la qualité et de la pertinence de son texte, et ce, tout au long du processus d'écriture.

En somme, ce modèle fait ressortir les gestes importants à poser en cours d'écriture. Il prend aussi en compte les types de connaissances et les compétences linguistiques requises pour écrire un texte. Il présente l'acte d'écrire comme une tâche de résolution de problèmes qui s'effectue selon trois moments importants dans le processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision; enfin, écrire est un acte récursif, ce qui signifie que le scripteur peut faire de nombreux allers et retours entre certaines des grandes étapes selon le parcours particulier qu'il choisit de suivre et selon ses habiletés ainsi que le contexte de rédaction.

Hayes (1998) a revu le modèle, qu'il avait développé pour la première fois en 1980 (Hayes et Flower, 1980), en y ajoutant deux composantes majeures : l'*environnement de la tâche* et l'*individu*. L'*environnement de la tâche* comprend le destinataire, l'environnement social, en plus d'une composante physique qui comprend le texte déjà écrit et le médium d'écriture. Pour ce qui est de la composante *individu*, le chercheur y intègre la motivation et l'affect, les processus cognitifs, la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Il y a quatre éléments qui diffèrent fondamentalement de la version de 1980 de son modèle : l'importance mise sur le rôle de la mémoire de travail dans la rédaction, l'intégration des représentations visuo-spatiales et linguistiques, la place importante qu'y occupent la motivation et l'affect ainsi que la partie qui traite du processus, qui est largement transformée. Sur ce dernier aspect, le chercheur propose que « les fonctions cognitives premières impliquées dans la rédaction soient l'interprétation du texte, la réflexion et la production de texte. » (Hayes, 1998, p. 71). On a substitué à la révision l'interprétation du texte, et la planification fait maintenant partie de la réflexion. Un des effets majeurs de ces changements est que la lecture est vue comme un processus central de la rédaction. En effet, en plus de la lecture pour évaluer, deux autres types de lecture occupent un rôle important dans le nouveau modèle d'écriture : la lecture de textes sources et la lecture pour définir des tâches.

Bien que ces nouveaux éléments du modèle de 1998 soient intéressants pour l'enseignement au collégial, puisque les activités d'apprentissage reposent souvent sur des textes dont l'élève doit rendre compte de sa compréhension par écrit, nous avons retenu le modèle de 1980 parce qu'il est de loin le plus connu et le plus répandu pour expliquer le processus d'écriture (Boudreau, 1992; Halté, 1992; Moffet, 1992; Garcia-Debanç, 1986, Charolles, 1986). Une autre raison qui nous a poussée à faire ce choix est le fait que, comme nous l'avons dit, ce modèle fait un consensus assez général sur les trois étapes importantes de l'activité d'écrire, soit la planification, la mise en texte et la révision. Enfin, comme notre projet porte sur les stratégies qui concernent l'étape de la planification inspirée de l'approche d'enseignement de Lecavalier et Brassard (1993) et que celle-ci est basée sur le modèle de Hayes et Flower (1980), le choix de la version de 1980 nous a semblé plus approprié.

2.3 Stratégies de lecture et d'écriture

Par définition, un travail en lecture/écriture implique qu'on lise avant d'écrire, avec ou non retour sur cette même lecture en cours d'activité. Les élèves du collégial connaissent déjà certaines stratégies pour réaliser ce type de tâche, mais il arrive souvent qu'on leur demande, du moins dans les cours de français, de faire des travaux écrits à partir de textes littéraires ou autres en donnant comme seule directive, pour guider la réalisation de l'activité, le sujet du travail ou la nature de la tâche, et ce, sans enseigner de stratégies précises pour effectuer la tâche (Gentaz et Dessus, 2004; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991). D'ailleurs à ce propos, les travaux de Turcotte (1997a) ont démontré le fait que les enseignants du collégial n'ont pas comme priorité dans leur choix pédagogique l'enseignement d'une méthode de lecture; ils se préoccupent avant tout du sens du texte à lire. On peut alors se demander si les difficultés qu'éprouvent certains élèves devant l'ampleur de la tâche dépendent de l'absence de connaissances ou de l'absence de contrôle de toutes les habiletés requises pour réaliser une telle activité. En effet, de nombreuses recherches ont clairement démontré toute la complexité des tâches de lecture (Fayol et Gaonac'h, 2003; Irwin, 1991; Giasson, 1990; Deschênes, 1988) et d'écriture (Boyer, 1998; Moffet, 1992a; Hayes et Flower, 1980) qui requièrent simultanément la présence et le contrôle de nombreux savoirs et savoir-faire. Il apparaît donc que la quantité de connaissances à posséder, à retrouver et à gérer de façon simultanée puisse

constituer une explication, car ne sachant pas trop comment s'y prendre, les lecteurs/scripteurs se retrouvent souvent en surcharge cognitive, puisque « laissés à eux-mêmes, dans leur effort pour réduire la complexité ou diviser la tâche en sous-problèmes d'envergure plus restreinte, ils perdent le contrôle de la totalité, négligent tel aspect, "oublie" tel autre » (Halté, 1992, p. 86). De plus, les élèves ne comprennent pas toujours l'importance de la pré-écriture de leur travail et ils commencent leur tâche sans trop savoir où ils vont (Lecavalier et Brassard, 1993, Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991). En d'autres termes, les processus cognitifs ne sont pas directement accessibles aux élèves, c'est pourquoi il nous semble important de faire en sorte que ceux-ci puissent se représenter les étapes nécessaires pour réaliser une activité de lecture/écriture, comme le proposent les travaux de Lecavalier et Brassard (1993, 1991).

D'ailleurs, plusieurs recherches ont établi que l'activité d'écrire n'est pas que la transcription d'une pensée déjà achevée après la lecture linéaire d'un texte, mais bien une suite d'opérations qui aboutit à un résultat qui est l'écriture de cette pensée, qui fait suite à une lecture efficace d'un texte : ces opérations sont les étapes des processus d'écriture et de lecture qui doivent être connues et maîtrisées pour réussir ces activités (Giasson, 2003; Langenberg, 2000; Préfontaine, 1998; Moffet, 1992a). Dans cette perspective, les activités de lecture et d'écriture doivent être envisagées, comme nous l'avons démontré précédemment, sous l'angle de la résolution de problème. Un moyen efficace pour résoudre ce type de problème est de développer la métacognition des élèves par l'utilisation efficace de stratégies en lecture/écriture. Cette métacognition suppose que « l'élève prend conscience de ses propres activités mentales, porte un jugement sur leur qualité, prend les décisions qui s'imposent pour les améliorer, au besoin, et exécute ces décisions » (Presseau, 2004, p.48). Cette définition fait référence à l'autonomie cognitive de l'élève, autonomie dont le développement constitue justement une avenue intéressante pour la réussite de ce type d'activités au niveau collégial (Turcotte, 1997a; Lecavalier et Brassard, 1993; Moffet, 1992a; Noël et Turcotte, 1992).

Ainsi, la compréhension par les élèves de stratégies efficaces de lecture et d'écriture, à l'aide d'un enseignement explicite de la part de l'enseignant, nous paraît indispensable pour

que ces élèves améliorent leurs performances dans ces activités et deviennent autonome. En effet, « les stratégies sont des moyens choisis et mis sur pied par les apprenants pour atteindre un but précis, et ce, de manière efficace. Généralement, elles sont composées d'un ensemble organisé d'opérations. » (Presseau, 2004, p.8); les stratégies contribuent donc à l'acquisition d'autonomie chez les élèves. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005, p.1261) définit une stratégie comme étant un « ensemble d'opérations [...] planifié par le Sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ». C'est la définition que nous avons retenue. L'élève doit donc choisir, parmi des opérations possibles en lecture ou en écriture, celles qui lui permettront de mieux comprendre et de mieux écrire. À ce propos, Gentaz et Dessus (2004) ont montré que les faibles lecteurs/scripteurs connaissent peu les stratégies en lecture/écriture et les utilisent moins que les bons lecteurs/scripteurs pour contrôler et réguler leur compréhension et leur production écrite. L'hypothèse des travaux expérimentaux sur le sujet (Fayol et Gaonac'h, 2003, Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991), était qu'en enseignant les stratégies utilisées par les lecteurs/scripteurs efficaces, les plus faibles s'approprieraient progressivement ces stratégies et amélioreraient ainsi leur capacité à comprendre et à écrire des textes. De plus, « dans la plupart des recherches, l'enseignement est toujours très explicite et direct (d'où le terme d'enseignement explicite de stratégies), et il se déroule sur un grand nombre de séances, réparties sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois » (Gentaz et Dessus, 2004, p. 54).

Dans la même veine et en se basant sur leur recherche antérieure portant sur les parcours stratégiques en lecture/écriture des élèves du collégial (Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991), Lecavalier et Brassard (1993) ont construit une approche qui intègre les six stratégies des parcours stratégiques des élèves qui avaient produit les meilleurs textes et les stratégies pédagogiques les plus susceptibles d'aider les élèves à réaliser avec succès ce type de tâche. Les six stratégies de cette approche sont, pour la lecture : 1) l'analyse de la tâche et 2) la lecture active; pour l'écriture, les stratégies proposées sont : 3) le plan, 4) l'écriture, 5) la révision et la mise au propre, 6) l'évaluation. La numérotation de ces stratégies est en continu de 1 à 6 puisqu'elles s'actualisent dans un *continuum*. Par ailleurs, il est à noter que, dans la

présentation de leur approche, les auteurs ont appelé ces stratégies *Étapes*, et que les sous-stratégies portent le nom de *Stratégies* (tableau 2.1).

Tableau 2.1

Synthèse des stratégies en lecture/écriture de Lecavalier et Brassard (1993)

ÉTAPES DU TRAVAIL	STRATÉGIES
1. Analyse de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture du sujet de travail • Autoquestionnement
2. Lecture active	<ul style="list-style-type: none"> • Vérification du contexte de lecture • Lecture avec autoquestionnement • Soulignement des mots-clés • Repérage des mots inconnus • Repérage des passages difficiles • Utilisation des mots-outils • Relecture du sujet du travail • Utilisation du dictionnaire • Relecture des passages difficiles • Confirmation des hypothèses de lecture
3. Recherche et mise en ordre des idées	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche des idées (grille) • Relecture des mots soulignés • Relecture avec soulignement • Relecture successive du même passage • Révision de la grille des idées • Détermination et formulation des idées principales • Formulation des idées secondaires • Corrections à la grille des idées • Révision de la logique du plan • Reformulation des idées
4. Écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation de l'espace de travail • Chargement de la mémoire • Rédaction avec consultation • Relecture du brouillon • Changements au plan • Rédaction avec correction des fautes
5. Révision et mise au propre	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de la tâche demandée • Plan du texte • Syntaxe • Vocabulaire • Orthographe • Accord • Utilisation des instruments linguistiques • Reprise de la révision • Révision du propre
6. Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Autoévaluation

Une certaine adaptation de cette terminologie s'est avérée nécessaire pour notre recherche, comme nous le préciserons au chapitre III. En outre, nous avons décidé de nous attarder tout particulièrement aux stratégies qui touchent le sous-processus de préécriture, que nous avons déjà présenté, étant donné que c'est la partie à laquelle les élèves accordent le moins d'attention, soit en moyenne 3,5 minutes (Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991), et qui influence de façon déterminante les performances dans les activités de lecture/écriture (Hayes, 1998; Irwin, 1991; Deschênes, 1988).

2.3.1 Stratégies de lecture

Une stratégie est, comme nous l'avons montré précédemment, une série d'actions intentionnelles mises en œuvre par l'élève pour résoudre un problème et atteindre un objectif. En ce qui concerne les *stratégies de lecture*, elles sont définies comme étant une « façon générale de lire en se servant d'outils cognitifs acquis et utilisés plus ou moins consciemment par le lecteur pour faciliter son apprentissage et sa compréhension » (Legendre, 2005, p. 1262). Pour Giasson (1990), les stratégies de lecture sont liées au fait de savoir « quoi faire », qui correspond aux connaissances déclaratives, « pourquoi et quand le faire », qui touche les connaissances pragmatiques, et enfin « comment le faire », qui concerne les connaissances procédurales. Il est à noter que ce que Giasson (1990) appelle ici les connaissances pragmatiques correspondent aux connaissances conditionnelles chez Tardif (1992). Ainsi, le choix des stratégies de lecture peut « se poser à tous les niveaux de compréhension d'un texte et pour tous les types d'opérations qui caractérisent l'activité de lire » (Turcotte, 1997a, p. 26).

En tenant compte de ces définitions, nous avons retenu pour notre recherche les stratégies d'**analyse de la tâche** et de **lecture active** de l'approche de Lecavalier et Brassard (1993) (tableau 2.1), afin de susciter un travail au niveau des microprocessus (compréhension des phrases) et des macroprocessus (compréhension globale du texte), en plus de travailler sur la régulation consciente (processus métacognitif) (Irwin, 1991). L'efficacité de ces deux stratégies est aussi appuyée par la classification de Baker (1985), qui soutient que trois catégories de critères peuvent servir à évaluer et réguler la compréhension, soit le critère lexical, qui

permet de repérer les mots inconnus; le critère syntaxique, qui permet de vérifier la grammaticalité des énoncés et la pertinence de l'analyse syntaxique effectuée; et le critère sémantique, qui est plus complexe et est composé de deux niveaux : un niveau local, qui permet d'évaluer la cohésion du texte; un niveau global, qui permet d'estimer la cohérence des idées énoncées, ainsi que la clarté et la complétude des informations exprimées (Baker, 1985). Ces critères constituent précisément ce sur quoi portent les stratégies d'analyse de la tâche et de lecture active. Par ailleurs, lors de l'intervention pédagogique que nous présenterons ultérieurement, ces stratégies ont été quelque peu adaptées, entre autres par l'ajout de consignes claires pour leur application, et ce, pour les besoins spécifiques des cours de français au collégial.

La première stratégie en lecture (Lecavalier et Brassard, 1993), **l'analyse de la tâche**, constitue la première lecture que doit faire l'élève lors d'une activité de lecture et d'écriture; elle sert d'amorce à l'apprentissage et à la compréhension de l'activité de lecture et d'écriture à accomplir, car l'élève doit en effet lire et bien comprendre la consigne du travail. Cette stratégie nous semble importante pour deux raisons : d'abord, elle permet à l'élève d'évaluer le niveau d'exigence du travail de lecture/écriture. Un travail perçu comme étant trop facile ou pas assez important sera fait de façon plus expéditive qu'un autre plus signifiant pour l'élève (Lecavalier et Brassard, 1993). L'analyse de la tâche permet aussi d'activer les connaissances antérieures qu'a l'élève sur le sujet du travail. Comme nous l'avons vu dans la présentation du processus de lecture, les connaissances antérieures du lecteur doivent être activées et remises en mémoire, puisqu'elles déterminent le traitement ultérieur de l'information présentée (Deschênes, 1988). En outre, Irwin (1986) affirme que plus les élèves possèdent de connaissances antérieures développées, plus il leur est facile de comprendre un nombre important d'informations et de les retenir. Les sous-stratégies, ou **consignes**³, de repérage de mots-clés, de recherche du sens exact et contextuel de ceux-ci et d'autoquestionnement proposée dans cette **analyse de la tâche** servent à mieux comprendre, voire à s'approprier, le sujet de travail et à formuler des hypothèses sur le texte à lire avant d'entamer la lecture proprement dite, et ce, à partir de ce même sujet du travail, puisqu'il s'agit ici d'une activité de lecture sur laquelle portera un travail d'écriture subséquent. Par

³ Pour une question de clarté auprès des élèves lors de notre intervention pédagogique, nous avons opté pour le terme « consigne » au lieu de « sous-stratégie » et nous utilisons dorénavant ce terme.

exemple, les élèves peuvent, à l'aide de mots clés trouvés dans la consigne du travail, formuler une réponse hypothétique qu'ils tenteront de vérifier pendant leur lecture. En somme, cette stratégie d'**analyse de la tâche** constitue une façon efficace d'activer les connaissances, particulièrement pour les lecteurs plus faibles (Weinstein et Hume, 2001; Irwin, 1986, Deschênes, 1988) et de travailler les compétences linguistique, textuelle et discursive propres à la lecture au collégial (Lebrun, 1987).

La deuxième stratégie retenue dans le parcours stratégique de Lecavalier et Brassard (1993) est la **lecture active**. Contrairement à ce que font plusieurs élèves, une lecture scolaire ne doit surtout pas être linéaire et passive; elle doit au contraire être « active » et démarrer de façon efficace en recourant au soulignement et à l'annotation dès la première lecture. Selon Irwin (1986), ces stratégies sont particulièrement profitables au collégial, puisqu'elles réduisent la quantité d'informations à un niveau gérable pour un travail futur. Ce soulignement avec annotation sera d'ailleurs grandement facilité par la stratégie de l'analyse de la tâche, puisque la formulation d'hypothèses de lecture guide le soulignement. Cette stratégie comporte trois principes importants que les élèves doivent respecter pour plus d'efficacité dans son utilisation : 1) le lecteur doit annoter ou transformer en ses propres mots l'information soulignée, 2) il doit être sélectif dans les éléments à souligner et 3) il doit repérer l'organisation générale du texte. Ainsi, parmi les stratégies proposées par l'approche de Lecavalier et Brassard (1993) en ce qui concerne la **lecture active**, nous en avons retenu quatre, que nous appelons **consignes** d'application pour les raisons expliquées précédemment, soit le repérage des mots inconnus et des passages difficiles (lecture de survol); le soulignement dans le texte des mots-clés ou des passages en lien avec le sujet de rédaction (lecture analytique); l'annotation dans la marge (ou sur une fiche) en ses propres mots de l'information soulignée dans le texte et la relecture fréquente du sujet de travail. Il est à noter que Lecavalier et Brassard (1993) classent cette dernière stratégie dans ce qu'ils appellent l'étape de Recherche et de mise en ordre des idées (le plan). Par ailleurs, il est essentiel de modéliser cette stratégie et de ramasser le travail que les élèves font subséquentement en pratique guidée afin de donner une rétroaction sur les progrès faits par l'élève (Irwin, 1986), comme le permet entre autres l'enseignement explicite.

2.3.2 Stratégies d'écriture

Dans notre recherche, nous abordons aussi les stratégies d'écriture qui sont définies, selon Legendre (2005, p. 1261), comme étant un « ensemble de décisions prises pour écrire un texte et qui débouchent sur une série d'actions coordonnées et tenant compte des composantes de la situation d'écriture ». Selon l'approche cognitive, l'écriture est vue comme une activité qui exige des habiletés de résolution de problèmes (Préfontaine, 1998; Moffet, 1992a; Hayes et Flower, 1980), Deschênes (1988) distingue deux types de stratégies d'écriture qui permettent de résoudre le problème posé : les stratégies cognitives, qui permettent d'atteindre les objectifs de la tâche, des stratégies métacognitives qui, elles, visent la gestion et le contrôle de la situation d'apprentissage. Selon ces définitions, les composantes de la situation d'écriture doivent être prises en compte lors des rédactions réalisées dans les cours de français au collégial, puisque la plupart des travaux écrits se font à partir d'une lecture préalable. Il nous apparaissait donc essentiel d'aborder l'aspect du **plan d'écriture** (troisième stratégie de l'approche de Lecavalier et Brassard, 1993, appelée *Recherche et mise en ordre des idées*, tableau 2.1), car cette stratégie nous permet d'évaluer si l'élève a bien saisi le sujet de rédaction, ce qu'il a compris du texte lu et ce que pourrait contenir une éventuelle rédaction complète.

De plus, de nombreux élèves tentent de rédiger un texte parfait du premier jet, ce qui signifie qu'ils n'effectuent pas de travail préalable à la rédaction, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de préécriture (Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991). Le manque de précision des buts et des objectifs d'écriture ajouté au peu de clarification et d'organisation des idées font que cette approche est peu efficace dans les cours de français du collégial, et ce, à cause de la complexité des rédactions exigées. Une approche de résolution de problème paraît ici beaucoup plus appropriée puisque cette conception de l'écriture présuppose que le scripteur ait des objectifs d'écriture, qu'il se représente et qu'il comprenne le plus précisément possible la situation d'écriture, qu'il construise un plan de travail et qu'il utilise diverses stratégies pour atteindre les buts visés, donc la solution au problème (Boyer, 1998, Tardif, 1992; Moffet,

1992a; Boudreau, 1992; Hayes et Flower, 1980). Dans cette optique, une meilleure préécriture de la part de l'élève semble être un moyen judicieux pour résoudre le problème d'écriture.

L'étape de la *préécriture* constitue un sous-processus important du processus d'écriture que nous avons présenté précédemment. Les résultats de la recherche de Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991) ont aussi montré l'importance de cette étape, dont la durée leur a paru soit trop écourtée par les sujets ou tout simplement inexistante, un des facteurs qui pourrait expliquer la production de textes de faible qualité. Ces résultats nous ont poussée à nous concentrer sur la stratégie du **plan** (organisation des idées sous forme de plan avant d'entamer l'écriture), qui fait partie de la préécriture, pour notre recherche. Étant donné que nous voulons que l'élève s'attarde davantage sur l'élaboration du plan, nous traitons cette partie comme une stratégie en soi, mais tout comme Lecavalier et Brassard (1993), nous convenons qu'il est essentiel qu'il y ait une récursivité avec l'écriture du texte comme telle, et avec les stratégies d'analyse du sujet et de lecture active. Il est à noter que cette stratégie est constituée de deux **consignes**, soit la recherche d'idées et l'organisation de celles-ci sous forme de plan logique.

2.4 Enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture

L'enseignement explicite est une approche dont les fondements s'appuient sur des pratiques d'enseignement efficaces. Il est toutefois important de noter que ce type d'enseignement est peu utilisé en recherche et est assez mal étayé au plan expérimental; les recherches sur le sujet sont donc assez rares. Il y a les travaux de Gauthier *et al.*, (2004) et de Gage, (1986) qui ont d'abord permis de répertorier les stratégies et les techniques d'enseignement utilisées par des enseignants experts pour les comparer à celles d'enseignants novices afin d'identifier les actions favorables à l'apprentissage. Ces recherches ont confirmé qu'en amenant les enseignants novices à utiliser ces actions dites efficaces, il y avait une amélioration des résultats scolaires des élèves. Selon cette approche, une façon de rendre un enseignement efficace, c'est d'utiliser l'enseignement explicite, qui consiste « à présenter la matière de façon fractionnée, marquée d'un temps pour vérifier la compréhension, et assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves » (Gauthier *et al.*, 2004, p. 45-46).

Cette approche d'enseignement nous semble particulièrement appropriée en ce qui a trait aux activités de lecture et d'écriture au collégial, puisqu'il ne suffit pas de faire lire et écrire les élèves pour qu'ils deviennent des lecteurs/scripteurs efficaces et avisés. Les plus habiles arriveront à découvrir et à utiliser des stratégies efficaces par eux-mêmes, mais si on laisse aux élèves la charge de développer seuls des stratégies, l'écart entre les plus forts et les plus faibles s'agrandira davantage, comme c'est malheureusement souvent le cas (Minskoff et Allsopp, 2006, Giasson, 1990). Les travaux de Weinstein et Hume (2001) ont d'ailleurs déterminé que l'enseignement explicite, qu'ils appellent « enseignement direct », aide les élèves à recourir à des stratégies d'apprentissage. D'autre part, il faut aussi tenir compte du fait que les processus cognitifs en lecture et en écriture ne sont pas directement accessibles à tous les élèves. Ainsi, grâce à l'enseignement explicite, la découverte de stratégies efficaces ne revient pas seulement à l'élève : c'est aussi la responsabilité de l'enseignant qui doit veiller à enseigner les stratégies de façon explicite, afin de rendre transparents les processus impliqués, et de s'assurer que l'élève les maîtrise adéquatement (Presseau, 2004; Giasson, 1992).

La démarche d'enseignement explicite se caractérise par un enseignement rigoureusement planifié (tableau 2.2). Cette planification de l'intervention pédagogique se divise en trois phases : le modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome ou indépendante (Rosenshine, 1986).

Tableau 2.2
Les trois phases de l'enseignement explicite
selon Rosenshine (1986)

Phases de l'enseignement explicite	But de chacune des phases de l'enseignement explicite
Première phase : modelage	permet à l'élève de comprendre l'objectif d'apprentissage
Deuxième phase : pratique guidée ou dirigée	rend possibles l'ajustement et la consolidation de la compréhension pendant la réalisation de l'activité
Troisième phase : pratique autonome ou indépendante	offre à l'élève de nombreuses occasions de mettre en pratique de façon indépendante ses nouvelles connaissances afin de les maîtriser et de les automatiser

Dans la pratique d'un enseignement explicite de stratégies, l'enseignant commence par faire le modelage de la stratégie enseignée devant les élèves, pour ensuite leur donner de l'aide durant la réalisation de la pratique dirigée afin qu'ils s'entraînent à utiliser la stratégie dans des tâches variées. Cette pratique guidée devrait leur permettre d'appliquer seuls la démarche dans des tâches en pratique autonome. Tout au long de la séquence d'enseignement, le questionnement et la rétroaction sont fréquents pour voir à ce que l'utilisation par les élèves de la stratégie enseignée soit appropriée.

Il est à noter que pour Minskoff et Allsopp (2006), la présentation de la stratégie constitue la première phase, lors de laquelle on active les connaissances antérieures, on décrit la stratégie et on en explique la pertinence. Ces auteurs font suivre cette présentation par la phase du modelage, qui devient pour eux la deuxième phase de la séquence d'enseignement. De plus, ils terminent leur séquence par une phase de transfert des connaissances dans d'autres contextes. Comme nous ne vérifions pas le transfert dans notre recherche, nous préférons nous limiter aux trois étapes présentées par Gauthier *et al.* (2004), qui incluent dans la pre-

mière étape du modelage l'activation des connaissances, la présentation et l'utilité de la stratégie enseignée.

Ces phases d'une démarche d'enseignement explicite de stratégies constituent ce sur quoi porte précisément l'intervention pédagogique réalisée pour notre recherche, puisque la vérification de l'utilisation de stratégies de lecture et d'écriture est faite après un enseignement explicite de celles-ci auprès des élèves.

2.5 Questions de recherche

Étant donné que l'enseignement explicite de stratégies semble une avenue fiable pour aider les élèves du collégial à réaliser les activités en lecture et en écriture qui leur sont demandées, nous croyons qu'il est important de vérifier si les élèves utilisent les stratégies qui leur sont enseignées de façon explicite.

L'intervention pédagogique que nous avons réalisée, et qui sera expliquée au chapitre III, devrait nous permettre de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Après une séquence d'enseignement explicite, les élèves utiliseront-ils les stratégies de lecture et d'écriture qui leur auront été enseignées de façon explicite?

- Transformeront-ils leur pratique de lecture et d'écriture afin d'y intégrer les stratégies enseignées?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expose les moyens qui ont guidé nos choix méthodologiques pour assurer l'atteinte des objectifs et la validité des résultats de recherche. En premier lieu, il sera question de l'approche méthodologique. Puis, après avoir décrit les sujets qui ont participé à notre recherche, nous présentons les instruments de recherche utilisés lors de l'intervention pédagogique et les instruments de collectes de données. Enfin, la dernière partie décrit le déroulement de la recherche, incluant les activités d'enseignement/apprentissage qui ont permis la mise en œuvre de la démarche d'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture adoptée pour notre expérimentation.

3.1 Approche méthodologique

En ce qui concerne l'approche méthodologique, le type de recherche privilégié est de type descriptif puisque nous voulons vérifier quelles stratégies des élèves qui amorcent leurs études collégiales utilisent avant un enseignement explicite de certaines stratégies de lecture et d'écriture et lesquelles ils utilisent après avoir reçu cet enseignement. L'intervention s'est déroulée sur une période de douze semaines pendant la session d'automne 2007 dans le cadre de leur premier cours de français, qui s'intitule *Langue et littérature*.

Ainsi, nous réalisons une recherche qualitative, compte tenu notamment des données recueillies par le prétest, par le post-test et par les entrevues réalisées avec quelques élèves (voir l'explication des instruments de recherche, à la section 3.3), qui permettent de faire ressortir les caractéristiques des sujets entre les deux tests et de dégager des indices quant à l'utilisation des stratégies enseignées explicitement. La démarche de recherche qualitative permet de situer notre intervention pédagogique « au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle. C'est une démarche heuristique qui

poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus. » (Savoie-Zajc, 2004, p.125)

En outre, le type de recherche que nous avons choisi correspond aussi aux caractéristiques de la recherche qualitative étant donné que les données sur lesquelles porte notre recherche, soit l'utilisation de stratégies en lecture/écriture, se mesurent difficilement (Savoie-Zajc, 2004). Enfin, cette approche répond aux besoins de notre recherche, qui porte sur la vérification de l'utilisation de ces stratégies après une démarche d'enseignement explicite, puisque les résultats obtenus sont analysés selon le sens contenu dans les données et par un va-et-vient entre les constats et les vérifications sur le terrain, ce qui permet d'ajuster la classification des données (Savoie-Zajc, 2004).

3.2 Sujets de recherche

La recherche a été menée auprès de deux groupes d'élèves, un groupe expérimental (GE) et un groupe témoin (GT), qui commençaient leur première session d'études collégiales dans un collège de la région montréalaise à l'automne 2007 et qui étaient inscrits au premier cours de français de la formation générale, *Écriture et littérature* (601-101-04). La composition des groupes n'a pas fait l'objet d'une sélection préalable puisqu'il s'agissait d'élèves provenant à la fois du secteur préuniversitaire et technique et qui ont été classés dans des groupes réguliers après avoir été soumis à un test de classement maison, constitué d'une dictée diagnostique et d'une rédaction de type argumentatif, le tout corrigé par des enseignants afin d'évaluer la fréquence d'erreurs et les qualités rédactionnelles. Comme ces deux groupes étaient constitués complètement d'élèves commençant leurs études collégiales, nous les considérons comme équivalents. Le groupe expérimental (GE) recevait l'enseignement explicite de stratégies en lecture et en écriture dans le cadre du cours de français *Écriture et littérature*, et ce, sous la responsabilité de la chercheuse. Le groupe témoin (GT), pour sa part, recevait un enseignement qui ne présentait pas de stratégies enseignées à la façon de l'enseignement explicite, comme c'est le cas pour le GE, et ce, pour le même cours donné par une autre enseignante de littérature.

L'échantillon formé pour réaliser notre recherche comptait 53 sujets, dont 24 formaient le groupe expérimental (GE) et 28 le groupe témoin (GT). Le GE comptait 18 filles et 6 garçons, alors que 11 garçons et 17 filles composaient le GT. Toutefois, comme la variable *sexe* ne constituait pas un objet d'étude pour nous, cette disparité dans la répartition des sexes des élèves n'a pas été considérée lors de l'analyse des résultats. Les élèves du GE et du GT suivaient le même cours de français déjà mentionné et ont reçu pratiquement le même contenu tout au long du semestre. En effet, les extraits et les œuvres au programme étaient sensiblement les mêmes pour les deux enseignants et les éléments de la compétence à développer étaient, eux, exactement pareils, soit la reconnaissance du propos d'un texte, le repérage et le classement des thèmes et des procédés stylistiques, le choix des éléments d'analyse, l'élaboration d'un plan de rédaction et la rédaction d'analyses littéraires d'environ 700 mots.

Pour développer ces éléments de compétences, les élèves du groupe expérimental (GE) ont reçu un enseignement explicite de stratégies en lecture et en écriture afin de les soutenir dans la réalisation des différentes tâches du cours, comme la lecture de textes littéraires et la rédaction d'analyses littéraires partielles et complètes portant sur les œuvres à l'étude. Les élèves du groupe témoin (GT) ont eu les mêmes tâches à accomplir, mais ils n'avaient pas un encadrement analogue à celui du groupe expérimental (GE), à savoir l'enseignement explicite de stratégies. Il est à noter que la stratégie du plan a aussi été abordée dans le GT étant donné qu'elle fait l'objet d'un élément de la compétence à développer, mais elle n'a pas fait l'objet d'un enseignement explicite détaillé, comme pour le GE, et n'était pas abordée sous l'angle du processus d'écriture (qui a fait l'objet d'une présentation pour le GE). Les élèves ont eu à lire et à écrire un nombre comparable de textes. Une réunion hebdomadaire entre la chercheuse et l'enseignant du groupe témoin (GT) a permis d'établir cette adéquation.

3.3 Instruments de recherche

Cette section présente le matériel employé lors de notre recherche. On y décrit d'abord l'adaptation de l'approche de parcours stratégique en lecture/écriture de Lecavalier et Brassard (1993) que nous avons réalisée pour les besoins de notre recherche. Puis, nous présentons les instruments qui ont servi à faire la collecte de données, soit un prétest et un post-test,

chacun suivi de quelques entrevues. Ces tests n'ont pas eu à être validés puisqu'il s'agit en fait d'épreuves que tous les enseignants du collégial pratiquent. Enfin, comme l'évaluation de l'utilisation des stratégies par les élèves de chacun des groupes a été effectuée à l'aide d'une grille d'évaluation élaborée à cet effet et de quelques entrevues effectuées avec certains élèves, nous en exposons les détails dans la dernière partie de ce chapitre.

3.3.1 Parcours stratégique en lecture/écriture

Pour notre recherche, nous avons choisi de ne retenir que les trois premières **étapes** de l'approche de Lecavalier et Brassard (1993) qui portent sur la préécriture, soit l'**analyse de la tâche**, la **lecture active** et la **recherche et la mise en ordre des idées** (tableau 3.1), puisque la durée de cette préécriture, qui correspond à la phase de la planification du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980), est écourtée par la majorité des élèves, ce qui se fait aux dépens de la cohérence et de la qualité du texte produit (Falardeau, 2002; Lecavalier, Préfontaine, Brassard, 1991). Les stratégies reliées à la préécriture sont donc négligées de la part des élèves et moins bien maîtrisées que celles reliées aux autres étapes du processus d'écriture. Travailler sur l'acquisition de ces stratégies favoriserait un accroissement de la compétence langagière des élèves (Gauthier *et al*, 2004; Lecavalier et Brassard, 1993; Lecavalier, Préfontaine, Brassard, 1991).

Dans notre adaptation de l'approche aux fins de notre recherche, l'**étape** de la **recherche et la mise en ordre des idées** (tableau 3.1) porte le nom de **plan**, puisque c'est l'un des éléments de la compétence à atteindre dans le cours *Écriture et littérature* (Direction de l'enseignement collégial, 1998) et que c'est un terme que les élèves connaissent bien. Dans le même ordre d'idée, les **Étapes** de l'approche ont été renommées **Stratégies** pour éviter toute confusion avec les phases de l'approche d'enseignement explicite et l'étape de préparation à l'écriture que nous présentons ultérieurement. Chacune de ces **Stratégies** contient elle-même des **Consignes** précises en ce qui a trait à son application (tableau 3.1). Nous croyons que la maîtrise de ces stratégies pourrait leur être grandement profitable puisqu'elles ont un impact

majeur sur les autres parties du travail de lecture/écriture, qui sont l'écriture du texte, sa révision et son évaluation.

En résumé, les trois **stratégies** retenues pour notre recherche sont : l'**analyse de la tâche**, la **lecture active** et le **plan**. Chacune de ces **stratégies** comporte des **consignes** pour leur mise en application et un **moyen** d'évaluer les traces de l'utilisation de la stratégie (tableau 3.1)

Tableau 3.1

Parcours stratégique en lecture/écriture (adapté de Lecavalier et Brassard, 1993)

STRATÉGIES	CONSIGNES	MOYENS (TRACES)
1. L'analyse de la tâche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repérer les mots-clés du sujet de travail. 2. Rechercher le sens exact de ceux-ci. 3. Formuler des questions ou des hypothèses sur le texte à lire (autoquestionnement). 	Feuille du sujet de rédaction
2. La lecture active	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repérer des mots inconnus et des passages difficiles (lecture de survol). 2. Souligner dans le texte les mots-clés ou les passages en lien avec le sujet de rédaction. 3. Annoter dans la marge (ou sur une fiche) en ses propres mots l'information soulignée dans le texte. 	Texte annoté ou fiche de lecture
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Relire fréquemment le sujet de rédaction. 	Sujet de rédaction coché
3. Le plan	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rechercher les idées (selon les annotations de la stratégie de lecture active). 2. Organiser celles-ci sous forme de plan logique. 	Rédaction d'un plan

3.3.2 Prétest

En guise de prétest, les élèves des deux groupes ont eu à rédiger un paragraphe d'analyse littéraire de 250 à 300 mots en se basant sur la lecture d'un court fabliau du Moyen Âge d'environ deux pages, *Le Dit des perdrix*, d'un auteur anonyme. Le contexte de réalisation de ce test était le suivant. Au cours précédent le prétest, les élèves recevaient le texte à lire en fonction des notions littéraires étudiées (présentation du contexte sociohistorique de l'œuvre, des caractéristiques du genre et du courant littéraire). Au cours suivant, la consigne de rédaction d'analyse partielle (voir appendice A) était donnée aux élèves; elle devait rendre possible l'utilisation de ce qu'ils avaient pu préparer comme précriture, c'est-à-dire le travail d'analyse de la tâche fait directement sur la feuille du sujet de rédaction, les traces (soulignement et annotations) de leur lecture laissées sur le texte même et la rédaction d'un plan. Ceci constituait le prétest de notre recherche. Le même scénario était employé au prétest et au post-test; seule la longueur de texte à produire et à lire était différente étant donné les apprentissages faits tout au long de session. Au moment du prétest, le GE et le GT ont reçu le même texte à lire et ont eu les mêmes conditions de préparation, ce qui a permis de vérifier que les élèves des deux groupes avaient un niveau de connaissances du sujet comparable. De plus, le sujet du texte s'insérait dans la planification habituelle du cours de l'ensemble un *Écriture et littérature*.

Ce prétest a permis de recueillir des données concernant l'utilisation des stratégies des élèves avant l'enseignement explicite. De plus, les trois élèves de chaque groupe qui ont été interrogés en entrevue après ce prétest ont pu formuler des commentaires sur leur emploi des différentes stratégies proposées dans la **Grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies en lecture/écriture** qui est présentée plus loin dans cette section (voir appendice B).

3.3.3 Post-test

Après l'intervention pédagogique (voir tableau 3.2, p. 47), afin d'être en mesure de vérifier leur progression *a posteriori*, les élèves du groupe expérimental (GE), qui ont reçu un enseignement explicite de stratégies, devaient rédiger en pratique autonome, selon la troisiè-

me phase de l'enseignement explicite, une analyse littéraire complète de 650 à 700 mots en se basant sur la lecture d'une pièce de théâtre, tout particulièrement sur l'analyse de certaines scènes. L'œuvre était *La Nuit de Valognes* d'Éric-Emmanuel Schmitt, adaptation contemporaine du célèbre *Don Juan* de Molière. Toutefois, seuls le paragraphe d'introduction et un paragraphe de développement servaient à l'évaluation de l'utilisation des stratégies en lecture/écriture afin d'avoir une équivalence avec le prétest, qui comprenait une rédaction plus courte étant donné qu'il se déroulait en début de session, et ainsi pouvoir comparer les résultats des deux tests.

Le contexte de réalisation était le même qu'au prétest, c'est-à-dire que les élèves avaient trois semaines pour lire la pièce de théâtre, et ce, en fonction des notions littéraires vues en classe. Toutefois, une semaine avant le post-test, nous leur demandions de relire certaines scènes en particulier pour se préparer à une analyse littéraire. Il est à noter que le texte à l'étude était employé comme lecture synthèse du cours et que le post-test s'intégrait parfaitement au contenu habituel du cours

Au cours suivant, la consigne de rédaction d'analyse littéraire (voir appendice H) était donnée aux élèves et celle-ci devait rendre possibles l'utilisation de leur travail de préécriture et l'évaluation des stratégies en lecture/écriture qu'ils avaient utilisées.

Par ailleurs, les élèves du groupe témoin (GT), auxquels les stratégies de lecture/écriture n'ont pas été enseignées, ont eux aussi eu à rédiger une analyse littéraire complète qui portait sur la lecture d'un texte de longueur et de niveau de difficulté très comparables, soit la pièce de théâtre *Dom Juan* de Molière. Tout comme le GE, les élèves devaient notamment concentrer leur analyse sur certaines scènes.

Il est à noter qu'étant donné que nous supposons que les élèves avaient acquis un niveau de compétence en lecture et en écriture suffisant au cours du semestre pour rendre possible la compréhension de pièces de théâtre complètes, il nous est paru clair que les textes du prétest et du post-test étaient comparables.

Les données recueillies grâce à ce post-test ont permis d'évaluer l'utilisation des stratégies par les élèves après l'enseignement explicite ou après un enseignement plus traditionnel. Comme au prétest, les trois élèves de chaque groupe qui ont été interrogés en entrevue après ce post-test ont pu préciser leur emploi des différentes stratégies proposées dans la **Grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies en lecture/écriture** que nous présentons ci-après (voir appendice B).

Une analyse comparative des informations obtenues au moyen du prétest et du post-test pour les élèves des deux groupes visés ainsi que des entrevues avec quelques élèves a permis de vérifier l'atteinte de notre objectif de recherche et la valeur de notre hypothèse ainsi que de répondre à nos questions de recherche.

3.3.4 Entrevues

Afin de préciser l'utilisation des stratégies de certains élèves, le prétest et le post-test ont été suivis d'entrevues semi-dirigées, dont la particularité est que « la manière dont les thèmes sont amenés au cours de l'entretien, la façon dont les questions sont formulées et l'ordre dans lequel les thèmes apparaissent ne sont pas fixés d'avance » (Legendre, 2005, p. 598). Le choix de l'entrevue semi-dirigée nous a semblé approprié étant donné que, dans ce type d'entrevue, l'échange entre le chercheur et l'interviewé est contrôlé selon un schéma d'entrevue préparé par le chercheur et qui porte sur une série de thèmes reliés à la recherche (Savoie-Zajc, 1997), ce qui a permis d'obtenir plus de précision quant à l'objet de notre recherche, lequel est axé sur la vérification de l'utilisation de stratégies en lecture/écriture après un enseignement explicite. En outre, comme nous voulions qu'une certaine constance soit assurée entre chaque entrevue, mais que la dynamique soit assez souple pour que les sujets s'expriment le plus librement possible sur leur utilisation des stratégies, cette approche répondait aux besoins de notre recherche.

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le ré-

pondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (Savoie-Zajc, 1997, p. 266).

Nous avons donc cherché à préciser l'utilisation de stratégies par les sujets en menant des entrevues semi-dirigées avec des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin : trois élèves de chaque groupe ont été interrogés après chaque test, et ce, en dehors de la classe. Des notes détaillées ont été prises afin de consigner les propos qui serviront à appuyer les données recueillies lors du prétest et du post-test et qui sont liées à notre objectif de recherche. En outre, les élèves ont été choisis en fonction des résultats de l'évaluation des stratégies utilisées à chacun des tests, le critère de sélection étant principalement l'ambiguïté et le manque de clarté des traces de l'utilisation de la stratégie par l'élève. Par exemple, pour la stratégie de lecture active, plusieurs ne laissaient aucune trace sur leur texte ou, au contraire, le texte était saturé de marquage. Il nous semblait intéressant pour notre recherche de rencontrer ces élèves en entrevue et de leur demander des précisions sur certaines pratiques lors de leurs activités de lecture/écriture.

Les entrevues se basaient sur le matériel, que nous avons déjà évalué et que les élèves devaient avoir en main. Pour chacune des entrevues, nous avons formulé le canevas d'entrevue suivant :

- Selon les traces observables soit sur la feuille du sujet de rédaction, soit sur le texte à lire, soit dans le cahier d'écriture, que pouvez-vous dire de votre utilisation habituelle des stratégies de la grille d'évaluation?
- Est-ce que ces stratégies rendent la lecture et l'écriture des textes plus faciles?
- Croyez-vous qu'une utilisation plus systématique et plus efficace de ces stratégies est importante?
- Ces stratégies vous seront-elles utiles pour des activités de lecture et d'écriture futures?

3.3.5 Grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies en lecture/écriture

Dans ce projet de recherche, l'évaluation de l'utilisation des stratégies de lecture et d'écriture utilisées par les élèves avant et après un enseignement explicite était effectuée à l'aide d'une *Grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies en lecture/écriture*, créée en prenant comme base les travaux de Gentaz et Dessus, 2004 et ceux de Lecavalier et Brassard, 1993 (voir appendice B). L'évaluation faite avec cette grille était de type formatif. Ainsi, malgré le fait que le post-test faisait partie d'une évaluation sommative, la partie de l'évaluation faite avec la grille était, quant à elle, formative, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas de points accordés à l'utilisation des stratégies enseignées.

La grille et les critères d'évaluation étaient toujours les mêmes. L'élaboration de la grille a été effectuée conformément à la liste des trois stratégies de préécriture enseignées de façon explicite et de leurs consignes de réalisation respectives. Cette grille nous a permis d'encadrer l'évaluation de l'utilisation par les élèves des stratégies enseignées et de vérifier si cette utilisation était adéquate, en plus de rendre possible la formulation de commentaires sur les aspects réussis ou ceux qui étaient perfectibles. Elle a aussi permis d'assurer le suivi de l'apprentissage, par les élèves, des stratégies enseignées explicitement tout au long de l'intervention pédagogique (Gentaz et Dessus, 2004 et Lecavalier et Brassard, 1993). Elle pouvait être utilisée tant en situation d'évaluation par l'enseignante qu'en autoévaluation. Ce suivi permettait aux élèves d'exercer un certain contrôle de leur compréhension en évaluant périodiquement leur compréhension des stratégies enseignées explicitement et en tentant de remédier aux différentes difficultés décelées (Gentaz et Dessus, 2004). Enfin, nous avons utilisé cette grille d'évaluation tout au long de l'intervention pédagogique avec les élèves du GE et seulement pour le prétest et le post-test avec les élèves du GT.

3.4 Déroulement de la recherche

Dans cette section, nous présentons le déroulement de la recherche, c'est-à-dire la description de la durée et les activités effectuées tout au long de l'intervention pédagogique par les élèves du groupe expérimental (GE) et du groupe témoin (GT). Le déroulement de la re-

cherche a commencé par le prétest, puis il a été planifié en fonction des trois phases de l'enseignement explicite (Rosenshine, 1986) (tableau 2.2), qui étaient chacune composée d'activités d'enseignement et d'apprentissage qui se basaient sur les fondements du processus d'écriture (Hayes, 1998; Deschênes, 1988, Hayes et Flower, 1980) et du processus de lecture (Fayol et Gaonac'h, 2003; Irwin, 1991; Deschênes, 1988). Le post-test concluait notre démarche.

3.4.1 Prétest et suites

Cette première étape de la recherche s'est déroulée à la troisième semaine de cours, soit après avoir présenté et expliqué, entre autres, les notions théoriques de base de l'analyse littéraire et les habiletés en lecture et en écriture à développer tout au long du semestre. À la deuxième semaine de cours, les deux enseignants ont distribué aux sujets le texte à lire pour la semaine suivante, et ce, en fonction des notions littéraires étudiées jusque-là. Puis, à la troisième semaine, tous les sujets disposaient de deux heures pour écrire un paragraphe d'analyse littéraire qui tenait lieu de prétest (voir appendice A). Nous avons évalué le prétest des sujets du GE et du GT, afin de préciser leur utilisation de stratégies avant un enseignement explicite avec la **Grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies en lecture/écriture** (voir appendice B).

La semaine suivante, avant que les enseignantes remettent et expliquent la correction du prétest, des entrevues ont été faites avec trois élèves du GE et du GT afin de répondre aux questions qui portaient sur les résultats de cette évaluation de l'utilisation de stratégies. Rappelons que ces élèves ont été choisis en fonction de leurs résultats à l'évaluation qui différaient de ceux de l'ensemble du groupe. Par exemple, il a fallu demander à la plupart des élèves de préciser leur utilisation de la stratégie de l'analyse de la tâche : la seule trace de l'utilisation de cette stratégie était l'usage du surligneur pour faire ressortir certains mots choisis de façon aléatoire.

Toutefois, seuls les élèves du GE ont eu les explications concernant la grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies. Cette rétroaction a duré environ une heure et a servi d'amorce à l'enseignement explicite des stratégies en lecture/écriture. En effet, nous avons profité de ce

retour sur la correction pour initier les élèves aux trois stratégies qui forment un parcours stratégique. Puis nous avons fait un bref modelage des stratégies visées par la recherche avec le sujet d'analyse littéraire et le texte à lire du prétest. Cependant, comme les processus d'écriture et de lecture sous-tendent les stratégies choisies pour l'intervention pédagogique, il nous semblait essentiel d'en faire d'abord une brève présentation aux élèves.

3.4.2 Présentation des processus d'écriture et de lecture

Toujours à la quatrième semaine, juste avant de rendre l'évaluation du prétest, nous avons présenté brièvement les processus d'écriture et de lecture pour que les élèves se familiarisent avec ces processus qui sous-tendent ces types d'activités. Pour ce faire, nous leur avons demandé de nommer les différentes opérations mentales que demande l'écriture d'un texte qui se base sur la lecture d'un texte littéraire. Après une discussion en groupe, nous avons noté au tableau les différents éléments de réponse, d'un côté ceux qui touchaient la lecture et de l'autre, l'écriture.

Par la suite, nous avons présenté sur un transparent le processus d'écriture sous forme de tableau-synthèse contenant les trois grandes étapes du processus, en insistant sur la récursivité du modèle étant donné que cette composante contribue considérablement à l'acquisition de compétences en écriture (Hayes, 1998; Deschênes, 1988, Hayes et Flower, 1980). Nous avons ensuite comparé les réponses inscrites au tableau avec les éléments de la présentation. D'ailleurs, les stratégies à enseigner ont été choisies de manière à soutenir une méthode d'enseignement qui se base sur ce même processus, c'est-à-dire sur les opérations mentales d'un scripteur expert. Il nous a donc semblé pertinent de présenter parallèlement, brièvement, quelques caractéristiques des scripteurs novices et des scripteurs experts.

Nous avons procédé de la même manière pour le processus de lecture en présentant un tableau-synthèse qui contenait, de façon sommaire, les cinq processus impliqués dans l'acte de lire (Irwin, 1991), et nous avons comparé les éléments de la présentation aux réponses des élèves inscrites au tableau. Nous avons aussi insisté sur le fait qu'un lecteur efficace construit le sens du texte qu'il lit selon différents facteurs, dont le but donné à sa lecture, ses intérêts, ses connaissances antérieures ou ses réactions affectives (Fayol et Gaonac'h, 2003; Irwin,

1991; Deschênes, 1988). Les élèves, de leur côté, ont écouté la présentation, formulé des questions et pris des notes. Ils sont intervenus lors de la comparaison des éléments du tableau avec ceux de la présentation.

Dans le GT, l'enseignante a remis la correction de façon habituelle sans retours sur les stratégies utilisées ni présentation des processus de lecture et d'écriture.

3.4.3. Première phase de l'enseignement explicite de stratégies en lecture et en écriture : le modelage

Par la suite, nous avons appliqué la démarche d'enseignement explicite de stratégies en lecture et en écriture (tableau 3.2) en respectant les trois phases expliquées dans le cadre théorique, et ce, pour les trois stratégies retenues du parcours stratégique de Lecavalier et Brassard (1993) qui portent sur la préparation à l'écriture.

Tableau 3.2
Phases de l'enseignement explicite
et étape de la Préparation à l'écriture durant l'intervention pédagogique

Phases de l'enseignement explicite	Intervention pédagogique Étape : Préparation à l'écriture	
Première phase : modelage	Première séquence d'enseignement : trois périodes de 50 minutes non consécutives (durée : 2 semaines)	Analyse de la tâche Lecture active
	Deuxième séquence d'enseignement : trois périodes de 50 minutes non consécutives (durée : 2 semaines)	Le plan
Deuxième phase : pratique guidée des trois stratégies enseignées	Troisième séquence d'enseignement : trois périodes de 50 minutes consécutives par semaine (durée : 5 semaines)	Deux activités portant sur de courts textes à lire et à écrire
Troisième phase : pratique autonome des trois stratégies enseignées	Quatrième séquence d'enseignement : trois périodes de 50 minutes consécutives par semaine (durée : 3 semaines)	Une activité portant sur un texte à lire et à écrire d'une certaine ampleur

Les deux premières séquences d'enseignement de l'intervention pédagogique font partie de la phase de **modelage** de l'enseignement explicite. Ainsi, aux cinquième et sixième semaines, nous avons d'abord donné aux élèves un bref aperçu de ce qui allait être enseigné, c'est-à-dire l'utilisation d'un **parcours stratégique** constitué de trois **stratégies**, soit **l'analyse de la tâche**, **la lecture active** et **le plan**, qui contiennent chacune des **consignes** quant à leur application (tableau 3.1) sur des textes littéraires à lire et, éventuellement, sur des analyses littéraires à écrire. Cette organisation du travail de préécriture a été mise au point afin de permettre aux élèves d'améliorer la gestion de cette étape importante du processus d'écriture et de lire plus efficacement les textes à l'étude.

Puis, nous avons montré clairement le lien entre les stratégies à étudier et les connaissances acquises antérieurement lors de la présentation d'une œuvre à lire et de son cadre socio-historique : par exemple, nous avons montré en quoi l'appartenance du texte à un genre et à un courant littéraire, son origine historique et culturelle, son style particulier et les thèmes qui y sont traités sont des éléments importants à connaître pour mieux analyser la tâche et faire une lecture plus efficace et active du texte. Cette activation des connaissances antérieures a été faite dans le but de permettre aux élèves de se servir de leurs savoirs et savoir-faire, en plus de les consolider et d'en acquérir de nouveaux (Minskoff et Allsopp, 2006; Gauthier *et al.*, 2004; Weinstein et Hume, 2001; Tardif, 1992).

Ensuite, nous avons entamé la phase du modelage complet de l'enseignement explicite avec le groupe expérimental. Dans un premier temps, après avoir fait un bref rappel de la théorie de l'analyse littéraire vue avant le prétest, nous avons approfondi celle-ci et défini les exigences reliées à la compétence en lecture et en écriture d'une analyse littéraire. C'est aussi lors de cette **première phase** de l'enseignement explicite que nous avons présenté chacune des stratégies et que nous en avons montré l'utilisation en verbalisant et en montrant comment nous utilisons nous-mêmes la stratégie (Gauthier *et al.*, 2004; Weinstein et Hume, 2001), et ce, à partir d'un court texte littéraire qu'on leur avait distribué au cours précédent et d'un sujet d'analyse littéraire (voir appendice C). Pour ce faire, nous avons analysé le sujet de rédaction en suivant méthodiquement les consignes de réalisation de la stratégie d'**analyse de la tâche** (voir appendice D). Pour la stratégie de **lecture active**, nous avons demandé aux

élèves de lire d'abord le texte seul. Puis, à l'aide d'une reproduction sur transparent du texte-source, nous avons fait un modelage de la stratégie de **lecture active** en lisant le texte à voix haute et en faisant les annotations sur le texte selon les quatre **consignes** de la stratégie, soit le soulignement des mots-clés, les annotations sur le texte, le repérage des mots inconnus et des passages difficiles et la relecture fréquente du sujet de travail (voir appendice D).

Par ailleurs, il était très important dans cette phase d'expliquer aux élèves les raisons pour lesquelles les stratégies enseignées étaient importantes pour eux et en quoi elles pouvaient contribuer à améliorer leur performance dans les activités de lecture et d'écriture, par exemple que ces stratégies leur permettaient d'être plus sensibles aux indices textuels variés, ce qui pouvait améliorer leur compréhension du texte et en faciliter l'analyse. Ce lien important entre les raisons motivant l'utilisation des stratégies et leur enseignement comme tel nous semblait d'autant plus important qu'il permettait de susciter chez les élèves un certain désir de lire le texte, entre autres parce qu'il était possible pour eux de développer un sentiment de sécurité, voire de contrôle, dans l'activité de lecture/écriture à faire (Minskoff et Allsopp, 2006; Gauthier et *al.*, 2004).

Nous avons procédé de la même manière pour la deuxième séquence d'enseignement, le modelage de la stratégie du **plan** et de ses consignes d'application (tableau 3.2), c'est-à-dire avec un transparent et une discussion en grand groupe avec prise de notes (voir appendice D). Afin de faire prendre conscience aux élèves de l'importance du plan, en particulier à ceux qui tentent souvent de rédiger un texte parfait du premier jet, sans aucun travail préalable à la rédaction, c'est-à-dire sans préécriture (Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991), nous avons souligné le fait que sans des objectifs d'écriture précis, sans la clarification et l'organisation des idées, leur façon de faire est inefficace, en particulier dans le cadre des études collégiales où les rédactions demandées sont plus complexes qu'à l'ordre d'enseignement secondaire. De plus, nous leur avons fait remarquer que les deux premières stratégies du **parcours stratégique** leur facilitaient grandement cette tâche. Pour le modelage de la stratégie du **plan** proposée aux élèves, nous leur avons d'abord expliqué que cette stratégie était constituée de deux **consignes**, soit la recherche d'idées et l'organisation de celles-ci sous forme de plan logique. Nous avons ensuite verbalisé sur notre façon d'utiliser la stra-

tégie en effectuant, de concert avec les élèves, la recherche des idées en lien avec le sujet d'analyse littéraire et le texte distribué à la séquence d'enseignement précédente (tableau 3.2). Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves de se regrouper en équipe de deux afin de faire une deuxième lecture du texte surligné et annoté et de produire des idées pour ensuite organiser les idées formulées sous forme de plan détaillé. Nous avons ensuite noté au tableau les différentes idées trouvées et les avons classées sous forme de plan logique.

Il est important de noter que d'autres modelages ont été effectués après certaines activités au début de la phase suivante de l'approche d'enseignement, la pratique guidée, mais toujours à la suite de la correction des activités à l'aide de la **Grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies de lecture/écriture**. Ces modelages ont diminué progressivement selon l'acquisition des stratégies.

Pour ce qui est du groupe témoin (GT), les sujets avaient une activité de lecture/écriture très similaire à celle du groupe expérimental. L'enseignant responsable a utilisé ses techniques d'enseignement habituelles, qui consistent à expliquer en détail la tâche à accomplir en précisant qu'ils doivent chercher dans le dictionnaire les mots difficiles et faire un plan avant d'écrire le paragraphe, mais sans enseignement explicite de stratégies pour l'analyse de la tâche ni pour la lecture du texte. Toutefois, étant donné que le plan fait l'objet d'un élément de la compétence à atteindre dans le cours *Écriture et littérature*, un modèle de plan du paragraphe leur était remis et expliqué après la correction du texte.

3.4.4 Deuxième phase de l'enseignement explicite de stratégies en lecture et en écriture : la pratique guidée

Pour notre troisième séquence d'enseignement explicite, nous avons procédé à la deuxième phase de cette approche, la **pratique guidée** (tableau 3.2). C'est ainsi que, durant les cinq semaines qui ont suivi, tout en complétant la théorie reliée à l'ensemble des composantes de l'analyse littéraire, nous avons accompagné les élèves dans leur maîtrise des stratégies enseignées en leur offrant notre aide et en les amenant à utiliser les trois stratégies enseignées, d'abord dans des tâches semblables à celles qui ont été effectuées pendant la phase du

modelage, puis dans des tâches plus variées et plus complexes. Par exemple, au cours de cette séquence d'enseignement, les notions reliées à l'introduction se sont ajoutées à celles du paragraphe de développement pour la rédaction de l'analyse littéraire et les textes à lire variaient tant au niveau du genre littéraire que des époques sociohistoriques et des courants littéraires. Les élèves du GE ont donc pratiqué les stratégies du **parcours stratégique** à de nombreuses reprises sous notre supervision tout au long de la session, mais seules deux activités ont été retenues pour les besoins de notre recherche (voir appendice E et F).

À cette étape, il s'agissait pour la chercheuse de guider les élèves vers la maîtrise des stratégies en leur offrant une aide assez soutenue au départ et en la diminuant progressivement tout au long de l'intervention pédagogique (Gauthier *et al.*, 2004). C'est dans ce but que nous avons aussi fait dans cette phase un modelage des stratégies après certaines activités de lecture et d'écriture, puis nous avons diminué graduellement cette pratique. De plus, les élèves étaient régulièrement invités à évaluer eux-mêmes la maîtrise des stratégies en lecture/écriture en ayant à réviser les travaux de leurs pairs.

Au début de cette pratique guidée, nous avons donné de nombreuses rétroactions afin que les élèves prennent conscience des aspects réussis et de ceux qui sont perfectibles. Cette rétroaction se faisait soit par des rencontres individuelles avec les élèves pendant la réalisation de l'activité, soit par notre supervision lorsque nous circulions en classe afin de permettre l'appréciation des traces de l'utilisation des différentes stratégies. Cette interaction entre l'enseignante et les élèves nous a permis de connaître mieux leur façon de travailler et par le fait même de mieux cerner les stratégies que la plupart d'entre eux employaient efficacement. Puis nous avons progressivement diminué l'aide apportée afin de préparer les élèves à la pratique autonome, ce qui a permis à ces derniers de vérifier, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension des stratégies enseignées (Minskoff et Allsopp, 2006; Gauthier *et al.*, 2004; Weinstein et Hume, 2001).

Pour ce qui est du GT, étant donné que le contenu des cours a été préparé sous la supervision de la chercheuse, les activités étaient très semblables sauf pour l'enseignement explicite de stratégies en lecture/écriture.

3.4.5 Troisième phase de l'enseignement explicite de stratégies en lecture et en écriture : la pratique autonome

Finalement, pour la quatrième séquence d'enseignement, une fois que les élèves ont montré qu'ils maîtrisaient suffisamment chacune des stratégies du **parcours stratégique**, nous avons cessé la pratique guidée pour passer à la phase de la **pratique autonome**, soit la troisième phase de l'approche d'enseignement explicite (tableau 3.2). Cette dernière phase de l'enseignement explicite, qui se déroulait de la dixième à la douzième semaine de cours, visait la consolidation des nouvelles connaissances et de l'utilisation des stratégies enseignées explicitement. Il s'agissait donc de continuer l'entraînement et de développer un emploi plus systématique des stratégies de préécriture en présentant aux sujets des activités de lecture et d'écriture variées et suffisamment complexes pour susciter leur pleine attention et mobiliser l'ensemble des stratégies acquises (Minskoff et Allsopp, 2006; Gauthier *et al.*, 2004; Weinstein et Hume, 2001).

Par ailleurs, nous sommes consciente qu'à cette étape, il est important de donner à l'élève de nombreuses occasions de parfaire seul sa compréhension des stratégies enseignées explicitement afin de lui permettre d'organiser dans sa mémoire à long terme le répertoire de stratégies acquises (Gauthier *et al.*, 2004; Minskoff et Allsopp, 2006). Toutefois, seule une activité de **pratique autonome** qui permettait de mettre en application les trois stratégies enseignées et portant sur un texte à lire et à écrire d'une certaine ampleur a été retenue pour l'analyse des données parmi les diverses pratiques autonomes faites après l'enseignement explicite de stratégies, afin de pouvoir vérifier l'utilisation par les élèves de l'ensemble des stratégies de lecture/écriture enseignées.

Pour cette **pratique autonome**, nous leur avons distribué un sujet d'analyse littéraire qui portait sur trois lettres tirées du roman épistolaire *Les Liaisons dangereuses* de Pierre Choderlos de Laclos (voir appende G). Après avoir écouté les explications sur le travail à faire, les

élèves ont posé des questions pour bien comprendre. Ils avaient une semaine pour lire les trois lettres et, dans le but de stimuler la mise en application de l'étape de préécriture lors de cette activité de lecture/écriture, ils étaient invités à se servir des stratégies d'**analyse de la tâche** et de **lecture active**, alors que le **plan** devait être obligatoirement fait en classe sous notre supervision, mais sans aide apportée aux élèves. La mise en application de ces stratégies et de leurs consignes respectives se faisait directement sur la feuille de consigne d'analyse littéraire pour l'**analyse de la tâche**, sur les photocopies du texte à lire pour la **lecture active** et dans un cahier d'écriture pour le **plan** (tableau 3.1); ces traces nous ont permis d'évaluer l'utilisation et la maîtrise des stratégies enseignées.

La semaine suivante, les sujets avaient quatre heures pour rédiger individuellement une analyse littéraire partielle, soit une introduction de 100 à 110 mots et deux paragraphes de 250 à 300 mots (voir appendice G). Pour les besoins de la recherche, les sujets devaient nous remettre la feuille de consigne d'analyse littéraire, les photocopies du texte à lire et un cahier d'écriture pour le **plan** et la rédaction afin que nous puissions analyser les traces de l'utilisation des stratégies enseignées.

3.4.6 Post-test

La quatorzième semaine de cours correspondait à la dernière étape de notre recherche : le post-test. Tous les sujets du GE et du GT ont eu à lire une pièce de théâtre, présentée trois semaines auparavant comme lecture synthèse du cours, en fonction de leurs connaissances antérieures acquises dans le cours. À partir de cette lecture, ils devaient rédiger individuellement une analyse littéraire complète de 650 à 700 mots qui constituait le post-test (voir appendice H). Toutefois, pour les besoins de notre recherche, nous n'avons retenu que le paragraphe d'introduction et un paragraphe de développement pour l'analyse des données et nous les avons évalués, tout comme pour le prétest, avec la **Grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies en lecture/écriture** (voir appendice B). Nous désirions ainsi vérifier si l'utilisation des stratégies en lecture/écriture enseignées de façon explicite était intégrée systématiquement dans leur pratique de ce type d'activités.

De plus, comme pour le prétest, trois sujets de chaque groupe, expérimental et témoin, ont été interrogés en entrevue afin de clarifier les résultats de l'évaluation de l'utilisation des stratégies, et ce, avant que les enseignants remettent et expliquent la correction du post-test. Comme pour le prétest, ces élèves ont été choisis en fonction de leurs résultats de l'évaluation qui différaient de ceux de l'ensemble du groupe.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Notre démarche de recherche était soutenue par une approche qui nous permettait de vérifier si des élèves du collégial utilisaient des stratégies de lecture et d'écriture qui leur avaient été enseignées de façon explicite. Ce quatrième chapitre présente et analyse les résultats en lien avec les données recueillies à l'aide d'un prétest et d'un post-test. Rappelons que ces résultats seront appuyés au besoin par des propos tirés d'entrevues qui ont été faites avec certains élèves.

La démarche méthodologique que nous avons privilégiée visait à vérifier les changements dans les pratiques de préécriture des sujets d'un test à l'autre. Ainsi, la passation d'un prétest (voir appendice A) et d'un post-test (voir appendice H) par les sujets a permis de dégager différents indices qui caractérisent leur façon de procéder lors de la réalisation des tâches de lecture et d'écriture. Le traitement des données recueillies permet surtout de dégager de nombreuses indications quant à l'utilisation réelle par les sujets de stratégies enseignées explicitement tout au long d'un semestre. L'élément essentiel de l'analyse des données qui suit porte donc sur l'identification des indices qui montrent si les sujets ont intégré dans leurs pratiques les stratégies enseignées explicitement, comme le révèle la comparaison des résultats du post-test avec ceux du prétest. La description des données et du traitement effectué amorce ce chapitre. Cette description permet de voir le comportement respectif des groupes avant et après l'expérimentation. Par la suite, une analyse des résultats sera effectuée selon l'objectif poursuivi par notre recherche.

4.1 Description des résultats

La description des résultats est articulée autour de la comparaison des résultats obtenus au prétest et au post-test pour les groupe expérimental et témoin. Cette présentation débutera par un rappel de notre hypothèse de recherche et sera suivie par les résultats obtenus. Pour ce faire, nous commençons par une description des résultats du GE que nous comparons à ceux du GT pour le prétest, puis nous enchaînons de la même manière pour le post-test. Cette description permet de voir le comportement respectif des groupes pour la durée de l'expérimentation. Notons que la comparaison des résultats obtenus par les deux groupes se fait en fonction des trois stratégies de préécriture visées par notre intervention pédagogique, soit deux stratégies de lecture qui sont l'**analyse du sujet**, la **lecture active** et une stratégie d'écriture, le **plan**.

Pour chacune de ces trois stratégies, les résultats se présentent de la façon suivante. Nous commençons par décrire le pourcentage d'utilisation des stratégies en lecture/écriture. Cette description du pourcentage se fait en fonction de chacune des consignes de mise en application pour chaque stratégie, et ce, pour le groupe expérimental et le groupe témoin. Puis, cette comparaison des résultats des deux groupes nous permet de préciser l'utilisation de stratégies dans les pratiques de lecture et d'écriture des élèves du groupe expérimental après l'enseignement explicite.

4.1.1 Résultats au prétest

Notre objectif de recherche vise à vérifier *si des élèves du collégial utilisent des stratégies de lecture et d'écriture qui leur ont été enseignées de façon explicite*. Pour vérifier le niveau d'utilisation de ces stratégies par les élèves, nous comparons les résultats du groupe expérimental qui recevait cet enseignement explicite à ceux du groupe témoin qui recevait un enseignement ordinaire. Notons que le prétest, administré à la troisième semaine à 53 sujets, visait la vérification de l'emploi par les élèves du GE et du GT des stratégies en lecture/écriture, puisque les stratégies de préécriture n'avaient pas encore fait l'objet d'enseignement.

Le tableau 4.1 présente les résultats selon le pourcentage global d'utilisation de la stratégie d'**analyse de la tâche** pour chacun des groupes et permet de les comparer. Pour la présentation des résultats, nous avons choisi un type de tableau qui présente les résultats en pourcentages d'utilisation afin d'en faciliter la compréhension plutôt qu'en nombres de sujets.

Tableau 4.1

Résultats au **prétest** : comparaison de l'utilisation de la stratégie de l'**analyse de la tâche** selon chacune des **consignes d'application** pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT)

Stratégie	Consignes d'application	GE	GT
1. L'analyse de la tâche	1. Repérer les mots-clés du sujet de travail.	45,8 % <i>n</i> = 11	50 % <i>n</i> = 14
	2. Rechercher le sens exact et contextuel des mots-clés.	37,5 % <i>n</i> = 9	39,3 % <i>n</i> = 11
	3. Formuler des questions ou des hypothèses sur le texte à lire (autoquestionnement).	N/A	N/A

Pour le repérage des mots-clés du sujet de travail, la moyenne se situe à 45,8 % pour le GE et à 50 % pour le GT. Ces pourcentages passent à 37,5 % pour le GE et à 39,3 % pour le GT en ce qui a trait à la recherche du sens exact et contextuel des mots-clés. Précisons que pour le prétest, la consigne de *Formulation de questions ou d'hypothèses sur le texte à lire (autoquestionnement)* n'était pas évaluée étant donné que cette sous-stratégie n'avait pas encore fait l'objet d'un enseignement et qu'aucun étudiant ne l'a employée; c'est pourquoi il est inscrit N/A dans le tableau 4.1. Les résultats du GE et du GT au prétest se révèlent très similaires quant à l'utilisation de la stratégie d'**analyse de la tâche** et de ses consignes d'application. Le taux d'utilisation, toutes catégories confondues, demeure inférieur à 50 %, ce qui peut être considéré comme un seuil faible.

En ce qui a trait à l'emploi de la stratégie de **lecture active**, le tableau 4.2 montre les résultats comparés du GE et du GT.

Tableau 4.2

Résultats au **prétest** : comparaison de l'utilisation de la stratégie de **lecture active** selon chacune des **consignes d'application** pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT)

Stratégie	Consignes d'application	GE	GT
2. La lecture active	1. Repérer les mots inconnus et les passages difficiles (lecture de survol).	58,3 % <i>n</i> = 14	60,7 % <i>n</i> = 17
	2. Souligner dans le texte les mots-clés ou les passages en lien avec le sujet de rédaction (lecture analytique).	66,7 % <i>n</i> = 16	53,6 % <i>n</i> = 15
	3. Annoter dans la marge (ou sur une fiche) en ses propres mots l'information soulignée dans le texte.	41,7 % <i>n</i> = 10	32,1 % <i>n</i> = 9
	4. Relire fréquemment le sujet de travail.	75 % <i>n</i> = 18	42,9 % <i>n</i> = 12

Ainsi, le tableau 4.2, qui présente des résultats de l'utilisation de la stratégie de **lecture active** et de ses consignes d'application, laisse voir certains écarts entre les deux groupes pour le prétest : 58,3 % des élèves du GE et 60,7 % de ceux du GT ont repéré les mots inconnus et les passages difficiles dans le texte à lire. Également, 66,7 % des élèves du GE et 53,6 % de ceux du GT ont souligné dans le texte les mots-clés ou les passages en lien avec le sujet d'analyse littéraire, ce qui indique une différence de 13,1 % entre les deux groupes. Pour ce qui est de la consigne d'annotation dans la marge ou sur une fiche, le pourcentage est de 41,7 % pour le GE alors qu'il est à 32,1 % dans le GT, ce qui correspond à une différence de 9,6 %. Enfin, les élèves ont indiqué à côté du sujet de rédaction le nombre de relecture du sujet,

soit dans 75 % des cas dans le GE et dans 42,9 % dans le GT. Un écart assez important de 32,1 % sépare les deux groupes pour cette consigne.

La description des résultats pour la stratégie du **plan** (tableau 4.3) complète la description des résultats du prétest. Toutefois, il s'est avéré impossible d'évaluer l'utilisation de la stratégie du **plan** en fonction de chacune des consignes d'application, puisque les élèves font un amalgame des deux sous-stratégies. Ils effectuent en effet *la recherche et la formulation d'idées* en *organisant* systématiquement celles-ci sous forme de plan, qui peut inclure de nombreuses traces de changements ou parfois aucune.

Tableau 4.3

Résultats au **prétest** : comparaison de l'utilisation de la stratégie du **plan** selon chacune des **consignes d'application** pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT)

Stratégie	Consignes d'application	GE	GT
3. Le plan	1. Rechercher et formuler les idées (selon les annotations de la stratégie de L. A.).	58,3 % <i>n</i> = 14	64,3 % <i>n</i> = 18
	2. Organiser celles-ci sous forme de plan logique.		

Ces résultats comparés de l'emploi de la stratégie du **plan** laissent voir le même phénomène qu'observé précédemment pour la stratégie d'**analyse de la tâche** : les résultats du GE et du GT sont très similaires, soit 58,3 % pour les premiers et 64,3 % pour les autres. Ces résultats seront analysés à la section 4.2.

4.1.2 Résultats au post-test

Dans cette section, nous décrivons les résultats du post-test (voir appendice H) auquel les élèves du GE et du GT ont été soumis à la quatorzième semaine de cours. Ce test englobe les trois stratégies de préécriture visées par notre recherche.

Afin de vérifier le niveau d'utilisation des stratégies par les élèves, nous commençons, comme pour le prétest, par comparer les résultats du post-test du groupe expérimental et du groupe témoin en fonction d'abord de la stratégie d'**analyse de la tâche** (tableau 4.4); ceux-ci seront suivis des résultats associés à la stratégie de **lecture active** (tableau 4.5). Enfin, les résultats reliés à la stratégie du **plan** (tableau 4.6) compléteront cette partie de notre recherche.

Tableau 4.4

Résultats au **post-test** : comparaison de l'utilisation de la stratégie de l'**analyse de la tâche** selon chacune des **consignes d'application** pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT)

Stratégie	Consignes d'application	GE	GT
1. L'analyse de la tâche	1. Repérer les mots-clés du sujet de travail.	84,3 % <i>n</i> = 20	60,7 % <i>n</i> = 17
	2. Rechercher le sens exact et contextuel des mots-clés.	66,7 % <i>n</i> = 16	42,8 % <i>n</i> = 12
	3. Formuler des questions ou des hypothèses sur le texte à lire (autoquestionnement).	54,2 % <i>n</i> = 13	7,1 % <i>n</i> = 2

Pour le post-test, le pourcentage d'utilisation de chacune des consignes d'utilisation de la stratégie d'**analyse de la tâche** accuse un écart assez important entre les résultats du GE et ceux du GT. En effet, pour le pourcentage le plus élevé, un écart de 24 % sépare les deux groupes : le taux s'établit à 84,3 % pour le GE et à 60,7 % pour le GT en ce qui concerne la même consigne d'application de la stratégie, soit le repérage des mots-clés du sujet de travail.

Le même écart de 24 % distingue le GE et le GT en ce qui a trait au taux d'utilisation de la consigne de recherche du sens exact et contextuel des mots-clés, soit 66,7 % pour le GE et à 42,8 % pour le GT. Enfin, un écart important, 47,1 %, sépare le GE du GT pour ce qui est de la formulation des questions ou des hypothèses sur le texte à lire : il est de 54,2 % pour le GE et de 7,1 % pour le GT, ce qui constitue le niveau inférieur pour les deux groupes. Ces écarts seront analysés dans la section 4.2.

Les résultats comparés du GE et du GT quant à l'utilisation de la stratégie de **lecture active** sont présentés dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5

Résultats au **post-test** : comparaison de l'utilisation de la stratégie de **lecture active** selon chacune des **consignes d'application** pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT)

Stratégie	Consignes d'application	GE	GT
2. La lecture active	1. Repérer les mots inconnus et les passages difficiles (lecture de survol).	70,8 % <i>n</i> = 17	53,6 % <i>n</i> = 15
	2. Souligner dans le texte les mots-clés ou les passages en lien avec le sujet de rédaction (lecture analytique).	83,3 % <i>n</i> = 20	67,9 % <i>n</i> = 19
	3. Annoter dans la marge (ou sur une fiche) en ses propres mots l'information soulignée dans le texte.	79,2 % <i>n</i> = 19	39,3 % <i>n</i> = 11
	4. Relire fréquemment le sujet de travail.	70,8 % <i>n</i> = 17	50 % <i>n</i> = 14

Le pourcentage d'utilisation relatif à la consigne du repérage des mots inconnus et des passages difficiles s'élève à 70,8 % pour le GE et à 53,6 % pour le GT, ce qui crée un écart de 17,2 %. Pour la consigne de soulignement dans le texte des mots-clés ou des passages en

lien avec le sujet de rédaction, les taux se situent à 83,3 % pour le GE et à 67,9 % pour le GT, ce qui donne un écart de 15,4 %. Le pourcentage le plus bas pour le GT, à savoir 39,3 %, a été atteint pour l'annotation dans la marge en ses propres mots de l'information soulignée dans le texte, alors que le GE a obtenu un taux de 79,2 % pour cette consigne. Un écart important de 39,9 % sépare les deux groupes. Enfin, le pourcentage d'utilisation de la consigne de relecture fréquente du sujet de travail est de 70,8 % pour le GE et de 50 % pour le GT ce qui équivaut à un écart de 20,8 %.

Nous concluons cette description des résultats du post-test par la présentation du tableau 4.6 où on peut voir la comparaison des résultats des deux groupes pour l'utilisation de la stratégie du **plan** (tableau 4.6).

Tableau 4.6

Résultats au **post-test** : comparaison de l'utilisation de la stratégie du **plan** selon chacune des **consignes d'application** pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT)

Stratégie	Consignes d'application	GE	GT
3. Le plan	1. Rechercher et formuler les idées (selon les annotations de la stratégie de L. A.).	83,3 % <i>n</i> = 20	75 % <i>n</i> = 21
	2. Organiser celles-ci sous forme de plan logique.		

Comme pour le prétest, les résultats quant à l'utilisation des consignes d'application de la stratégie du **plan** ont été amalgamés étant donné que les élèves combinent les deux consignes pour n'en faire qu'une. Les pourcentages d'utilisation de cette stratégie se révèlent être très similaires pour le GE, 83,3 %, et pour le GT, 75 %, ce qui constitue un écart d'à peine 8,3 %.

4.1.3 Comparaison des résultats au prétest et au post-test pour le GE et le GT

Après avoir décrit les résultats du prétest et du post-test pour le GE et le GT, nous comparons maintenant les résultats de ces tests pour les deux groupes, et ce, pour les trois stratégies de préécriture, soit l'**analyse de la tâche**, la **lecture active** et le **plan**, et de chacune de leurs consignes d'application. Il nous est toutefois impossible de comparer la consigne d'application (sous-stratégie) de la stratégie d'analyse de la tâche, qui est la formulation des questions ou des hypothèses sur le texte à lire, étant donné que celle-ci était absente du prétest. Nous en analyserons néanmoins les résultats ultérieurement dans la prochaine partie.

Nous commençons par la comparaison des résultats de l'utilisation de la stratégie d'**analyse de la tâche**, qui sera suivie de celle des résultats de la stratégie de **lecture active** pour finir avec la comparaison des résultats pour la stratégie du **plan**. Chacune de ces comparaisons sera suivie par une description des résultats.

Le tableau 4.7 présente la comparaison des résultats atteints lors du prétest avec ceux du post-test pour la stratégie d'**analyse de tâche** et de ses consignes d'application pour les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin.

Tableau 4.7

Comparaison de l'utilisation de la stratégie de l'**analyse de la tâche** selon chacune des **consignes d'application** pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT)

	Stratégies	Analyse de la tâche					
		1. Repérer les mots-clés du sujet de travail.		2. Rechercher le sens exact et contextuel des mots-clés.		3. Formuler des questions ou des hypothèses sur le texte à lire (auto-questionnement).	
	Consignes d'application	GE	GT	GE	GT	GE	GT
Prétest		45,8 % <i>n</i> = 11	50 % <i>n</i> = 14	37,5 % <i>n</i> = 9	39,3 % <i>n</i> = 11	N/A	N/A
Post-test		84,3 % <i>n</i> = 20	60,7 % <i>n</i> = 17	66,7 % <i>n</i> = 16	42,8 % <i>n</i> = 12	54,2 % <i>n</i> = 13	7,1 % <i>n</i> = 2

Par la comparaison des résultats, il est possible de constater que le pourcentage d'utilisation de la consigne de repérage des mots-clés du sujet de travail est la progression la plus marquée des résultats du GE, soit 45,8 % au prétest et 84,3 % au post-test, un taux de près de 40 % de plus. Alors que pour le GT, cette progression n'est que de 10 %, soit 50 % pour le prétest et 60,7 % pour le post-test. Le même phénomène se produit pour le pourcentage d'emploi de la consigne de recherche du sens exact et contextuel des mots-clés : alors que pour le GE, celui-ci est de 37,5 % pour le prétest et passe à 66,7 % pour le post-test, ce qui correspond à un bond de 29,2 %; ce taux est, pour le GT, de 39,3 % pour le prétest et de 42,8 % pour le post-test, ce qui donne une légère progression de 3,5 %. En somme, il ressort de cette comparaison des résultats une amélioration globale dans l'utilisation de cette stratégie; cette progression est toutefois plus importante pour le GE.

Le tableau 4.8 compare les résultats obtenus pour le prétest avec ceux du post-test en ce qui a trait à la stratégie de **lecture active** et de ses consignes d'application pour le GE et le GT.

Tableau 4.8

Comparaison de l'utilisation de la stratégie de **lecture active** selon chacune des **consignes d'application** pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT)

	Stratégies	Lecture active							
		1. Repérer les mots inconnus et les passages difficiles (lecture de survol).		2. Souligner dans le texte les mots-clés ou les passages en lien avec le sujet de rédaction (lecture analytique).		3. Annoter dans la marge (ou sur une fiche) en ses propres mots l'information soulignée dans le texte.		4. Relire fréquemment le sujet de travail.	
	Consignes d'application	GE	GT	GE	GT	GE	GT	GE	GT
Prétest		58,3 % <i>n</i> = 14	60,7 % <i>n</i> = 17	66,7 % <i>n</i> = 16	53,6 % <i>n</i> = 15	41,7 % <i>n</i> = 10	32,1 % <i>n</i> = 9	75 % <i>n</i> = 18	42,9 % <i>n</i> = 12
Post-test		70,8 % <i>n</i> = 17	53,6 % <i>n</i> = 15	83,3 % <i>n</i> = 20	67,9 % <i>n</i> = 19	79,2 % <i>n</i> = 19	39,3 % <i>n</i> = 11	70,8 % <i>n</i> = 17	50 % <i>n</i> = 14

La comparaison des résultats fait ressortir une progression plus ou moins marquante pour les deux groupes en ce qui touche la stratégie de **lecture active**. Effectivement, le pourcentage d'utilisation de la consigne de repérage des mots inconnus et des passages difficiles pour le GE est de 58,3 % pour le prétest et de 70,8 % pour le post-test; alors que pour le GT, il est de 60,7 % au prétest et 53,6 % au post-test, ce qui représente une diminution notable du pourcentage d'utilisation pour le GT, alors qu'il y a une progression pour le GE. Quant à la consigne de relecture fréquente du sujet de travail, le taux pour le GE, passe de 75 % à 70,8 %, alors qu'il augmente légèrement pour le GT, passant de 42,9 % pour le prétest à 50 % pour le post-test. On note donc un léger recul pour le GE et une légère progression pour le GT.

Le pourcentage d'utilisation des autres consignes d'application de cette stratégie a connu une certaine progression pour les deux groupes. Ainsi, le taux d'utilisation relié à la consigne (sous-stratégie) de soulignement dans le texte des mots-clés ou des passages en lien avec le sujet de rédaction a connu une progression similaire pour les deux groupes : pour le GE,

l'augmentation observée est de 16,6 %, le taux étant passé de 66,7 % pour le prétest à 83,3 % pour le post-test; alors que pour le GT, cette progression est de 14,3 %, le taux étant de 53,6 % pour le prétest et de 67,9 % pour le post-test. Enfin, la progression la plus importante pour le GE se situe dans l'emploi de la consigne d'annotation en ses propres mots de l'information soulignée dans le texte. En effet, 41,7 % des élèves ont utilisé cette consigne d'application de la stratégie de lecture active au prétest contre 79,2 % au post-test, ce qui équivaut à un bond de 37,5 %. Pour leur part, les élèves du GT ont employé cette consigne dans 32,1 % des cas au prétest et dans 39,3 % au post-test : une légère hausse de 7,2 %. Rappelons que tous ces résultats seront analysés en 4.2, mais nous pouvons d'emblée affirmer que les résultats de cette comparaison montrent, dans leur ensemble, un progrès dans l'utilisation de la stratégie de **lecture active** suite à l'enseignement explicite des stratégies.

Le tableau 4.9 compare les résultats du prétest et du post-test pour le GE et le GT en ce qui a trait à la stratégie du **plan**.

Tableau 4.9

Comparaison de l'utilisation de la stratégie du **plan**
selon chacune des **consignes d'application**
pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT)

	Stratégies	Plan	
	Consignes d'application	1. Rechercher et formuler les idées (selon les annotations de la stratégie de L. A.).	
		2. Organiser celles-ci sous forme de plan logique.	
		GE	GT
Prétest		58,3 % <i>n</i> = 14	64,3 % <i>n</i> = 18
Post-test		83,3 % <i>n</i> = 20	75 % <i>n</i> = 21

Comme nous l'avons mentionné dans la partie sur la description des données en 4.1, l'utilisation de la stratégie du **plan** n'est pas évaluée en fonction de chacune des consignes d'application, puisque les élèves font un amalgame de ces dernières. La comparaison du pourcentage d'emploi de cette stratégie révèle une progression à la fois pour le GE et pour le GT. De fait, les élèves du GE utilisent un plan pour organiser les idées qu'ils recherchent et qu'ils formulent dans 58,3 % des cas au prétest par rapport à 83,3 % au post-test, une augmentation importante de 25 %. Quant aux élèves du GT, ils se servent d'un plan dans 64,3 % au prétest contre 75 % au post-test, ce qui démontre une progression de 10,7 %. En résumé, la comparaison des résultats aux deux tests confirme que, globalement, les élèves ont intégré de façon plus systématique l'utilisation des stratégies de préécriture, et ce, de façon plus importante pour le GE que pour le GT.

4.2 Analyse des résultats

La deuxième partie de ce chapitre concerne l'analyse des données qui se fait en fonction de notre objectif de recherche qui est de *vérifier si des élèves du collégial utilisent des stratégies de lecture et d'écriture qui leur ont été enseignées de façon explicite*. Cette analyse comprend trois parties qui correspondent chacune à une stratégie de préécriture visée par notre recherche, soit d'abord l'analyse des résultats liée à l'utilisation de la stratégie d'**analyse de la tâche**; puis celle de l'emploi de la stratégie de **lecture active**, qui sont toutes deux des stratégies de lecture; enfin, nous analysons les résultats de l'utilisation de la stratégie du **plan**, qui constitue une stratégie d'écriture. Chacune de ces parties se subdivise en différents volets correspondant aux consignes d'application de la stratégie. Par ailleurs, lorsqu'il est possible et nécessaire de le faire, nous appuyons ces analyses des résultats avec les données d'entrevues effectuées avec certains élèves.

4.2.1 Analyse des résultats reliés à l'utilisation de la stratégie d'analyse de la tâche

L'analyse des résultats qui se rapportent à l'utilisation de la stratégie d'**analyse de la tâche** est faite en fonction des trois consignes d'application de celle-ci, soit le *repérage les mots-clés du sujet de travail*, la *recherche du sens exact et contextuel des mots-clés* et la *formulation des questions ou des hypothèses sur le texte à lire (autoquestionnement)*.

Lorsque l'on observe la comparaison des résultats obtenus au prétest et au post-test pour le groupe expérimental et le groupe témoin en fonction de l'utilisation de la stratégie d'**analyse de tâche**, on constate qu'il y a dans l'ensemble une progression plus ou moins importante pour les sujets des deux groupes (tableau 4.7). Toutefois, les progrès sont nettement plus importants pour les élèves du GE que pour ceux du GT, en particulier en ce qui a trait au *repérage des mots-clés du sujet de travail* et à la *recherche du sens exact et contextuel de ces mots*. Ces résultats corroborent ainsi les études qui soutiennent qu'enseigner explicitement des stratégies aide les élèves à recourir à celles-ci (Gauthier *et al*, 2004; Weinstein et Hume, 2001). De plus, nous supposons que notre intervention a contribué à changer la perception et la pratique des sujets en ce qui touche le travail de préécriture. En effet, vers la fin de notre expérimentation, il a été possible de constater que, de façon importante, des élèves avaient automatisé cette nouvelle procédure (connaissance procédurale) qui concernait les connaissances de base (connaissances déclaratives) nécessaires pour effectuer un travail lecture/écriture, du moins pour ces deux consignes d'application de la stratégie d'**analyse de la tâche** (Cartier, 2000, Tardif, 1992).

Il est d'ailleurs intéressant de noter que, lors des entrevues faites après le prétest, des élèves du GE et du GT ont affirmé qu'ils ne voyaient pas du tout à quoi leur servirait ce travail d'**analyse de la tâche**, alors qu'aux entrevues faites après le post-test, soit après les douze semaines de notre intervention pédagogique, les élèves du GE interrogés ont certifié qu'ils ne pourraient plus faire un travail de lecture et d'écriture sans ce travail préalable. Seul un élève du GT a abondé dans le même sens, les autres ne voyant toujours pas l'utilité de ce travail. Cet état de fait confirme que des pratiques nombreuses et variées effectuées dans les phases de pratique guidée et autonome de l'approche d'enseignement explicite permettent cette automatisation, ce qui, selon les cognitivistes, libère la mémoire de travail et permet d'éviter la surcharge cognitive (Gauthier *et al*, 2004; Weinstein et Hume, 2001; Halté, 1992; Tardif, 1992)

D'autre part, vers la fin de l'intervention pédagogique, plus de la moitié des élèves du GE avaient développé des habiletés à *formuler des questions ou des hypothèses sur le texte à lire (autoquestionnement)*, ce qui était impossible pour eux au début de la session étant donné que

cette consigne d'application de la stratégie n'avait pas été enseignée. Par exemple, une majorité d'entre eux arrivaient à formuler des sujets de rédaction potentiels selon le texte lu et qui pourraient convenir à une analyse littéraire, alors que seuls deux élèves du GT ont été en mesure de formuler de tels sujets hypothétiques. Grâce à ce travail sur les microprocessus (compréhension de l'information contenue dans une phrase) et sur les processus d'élaboration (prédiction, image mentale, raisonnement), les sujets ont développé leur métacognition en exerçant un contrôle sur l'évaluation d'un texte à lire et, éventuellement, à écrire (Cartier, 2000; Irwin, 1991; Giasson, 1990; Deschênes, 1988).

Toutefois, pour notre part, même s'il s'agit de résultats assez probants, cette dernière consigne d'application de la stratégie d'**analyse de la tâche** s'est révélée difficile à faire intégrer dans la pratique des élèves. En effet, nous cherchions, entre autres, par l'enseignement de cette consigne de *formulation de questions ou d'hypothèses sur le texte à lire*, à activer les connaissances antérieures et à stimuler les processus d'élaboration des élèves qui ont un impact important sur la lecture (Weinstein et Hume, 2001; Irwin, 1991, Deschênes, 1988). Toutefois, lors des nombreuses pratiques, nous avons dû insister à plusieurs reprises pour que les élèves appliquent et développent cette habileté, car il semble qu'il leur a été plus difficile d'en voir l'utilité concrète que pour les deux autres consignes d'application, ce qui a été confirmé par les élèves du GE interrogés en entrevue; ceux du GT, qui n'ont pas reçu d'enseignement explicite à ce sujet, ne voyaient toujours pas son utilité. Cet aspect confirme ce que les travaux de Gauthier *et al* (2004) avancent, quant à l'importance de présenter l'utilité de la stratégie afin de favoriser la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les élèves.

4.2.2 Analyse des résultats reliés à l'utilisation de la stratégie de lecture active

Pour la stratégie de **lecture active**, l'analyse des résultats se fait en lien avec les quatre consignes d'application de la stratégie : soit le *repérage des mots inconnus et des passages difficiles* (lecture de survol); le *soulignement dans le texte des mots-clés ou des passages en lien avec le sujet de rédaction* (lecture analytique); l'*annotation dans la marge (ou sur une fiche) en ses propres mots de l'information soulignée dans le texte* et la *relecture fréquente du sujet de travail*.

Tout d'abord, la comparaison des résultats du prétest et du post-test pour le GE et le GT, pour ce qui est de la stratégie de **lecture active**, nous permet de croire que les sujets ont, à quelques exceptions près, progressé dans leurs habiletés à effectuer une lecture plus efficace (tableau 4.8), mais de façon plus marquée pour le GE. À une exception près, les résultats du prétest font d'abord remarquer que plus de la moitié des sujets des deux groupes utilisaient déjà certaines de ces consignes d'application (sous-stratégies). Toutefois, les résultats font aussi voir que les sujets du GE ont progressé de façon importante entre le prétest et le post-test en ce qui concerne leurs *annotations dans la marge en leurs propres mots de l'information soulignée dans le texte*, alors que le GT reste stable à ce niveau. Il nous est donc possible de croire que notre intervention pédagogique a modifié les perceptions et les pratiques des sujets du GE, puisque qu'ils sont passés d'une conception linéaire et passive de la lecture à une vision plus « active » et efficace de cette activité. Cette nouvelle perception leur a permis de construire le sens des textes lus selon le but donné à la lecture et selon les connaissances antérieures activées grâce à la stratégie d'**analyse de la tâche**, analysée précédemment, qui les a guidés vers une **lecture active** plus efficace (Fayol et Gaonac'h, 2003; Giasson, 1990; Irwin, 1991; Deschênes, 1988).

Ainsi, après un *soulignement* et une *analyse* préalables et plus judicieux *des mots-clés ou des passages en lien avec le sujet*, consignes qui ont été modélées et pratiquées à de nombreuses reprises pendant notre intervention pédagogique selon les phases de l'enseignement explicite (Gauthier *et al.*, 2004; Weinstein et Hume, 2001), les sujets ne se limitent pas à cette simple étape : ils annotent le texte en fonction du travail d'analyse du sujet qu'ils ont fait au préalable et de la rédaction qu'ils auront à écrire sur ce même texte à lire. La prise en compte de la première stratégie de préécriture, soit l'**analyse de tâche** et de ses trois consignes d'application, a donc facilité leur travail de **lecture active** et leur a permis d'évaluer et de réguler leur compréhension grâce aux critères lexical, syntaxique et sémantique sur lesquels portent ces deux stratégies de lecture (Gentaz et Dessus, 2004). Les élèves du GE interrogés en entrevue ont été fort éloquentes à ce propos : selon eux, l'**analyse de la tâche** facilite grandement leur **lecture active** et, de façon encore plus importante, la rédaction du **plan**, qui est la prochaine stratégie à être analysée. Ils sont donc conscients, jusqu'à un certain point, du fait que ces stratégies sont étroitement liées et particulièrement profitables parce qu'elles

réduisent la quantité d'information à un niveau gérable pour un travail futur (Irwin, 1986) et que la lecture constitue, comme l'affirme Giasson (1990), une activité constructive, holistique et interactive. À l'opposé, les élèves du GT pratiquent peu l'annotation et, selon les élèves rencontrés en entrevue, ils préfèrent « gagner du temps » et passer directement au plan après avoir lu le texte de façon assez linéaire. Nous pouvons donc présumer que l'enseignement explicite de cette consigne d'application (sous-stratégie) a permis son acquisition, en plus d'en automatiser son utilisation (Gauthier *et al.*, 2004; Weinstein et Hume, 2001).

En outre, nous croyons que ce changement de pratique a aussi permis aux élèves du GE le développement d'habiletés au niveau des compétences textuelles (connaissance des composantes et des structures de texte) et de la compétence discursive (connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours) (Lebrun, 1987). Effectivement, en dépit de la durée de notre expérimentation, qui était de douze semaines, ces résultats nous laissent présumer que leur compréhension de ce nouveau type de discours qu'est le texte littéraire a été facilitée grâce à l'utilisation de stratégies de lecture efficaces et que cette compréhension leur a facilité la rédaction ultérieure d'un autre nouveau type de discours : l'analyse littéraire. Il est important de rappeler que ces discours ont été l'objet d'un enseignement explicite de notre part, comprenant les phases de modelage, de pratiques guidées et autonomes (Gauthier *et al.*, 2004; Weinstein et Hume, 2001), ce qui, selon nous, a permis le développement d'habiletés en lecture et en écriture. Ainsi, même si nous ne cherchions pas à mesurer les effets d'un enseignement explicite de stratégies sur la qualité générale des textes des élèves du GE ni sur les progrès effectués, force est d'admettre que ces stratégies ont donné des résultats fort satisfaisants, puisque les élèves ont mieux cerné le propos des textes à lire et ont produit de meilleurs textes au fur et à mesure que nous progressions dans l'intervention pédagogique, comme l'ont bien démontré les travaux sur le sujet (Fayol et Gaonac'h, 2003; Lecavalier et Brassard, 1993; Moffet, 1992a; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991).

En ce qui a trait à la consigne de *repérage des mots inconnus et des passages difficiles*, les résultats du GE et du GT sont comparables au prétest, alors qu'au post-test, les sujets du

GE présentent des progrès et ceux du GT ont légèrement régressé dans leur utilisation de la stratégie (tableau 4.8). Selon les entrevues réalisées avec des élèves du GT, nous croyons que ce phénomène s'explique par le fait que, comme il n'y a pas eu d'enseignement explicite de la stratégie dans ce groupe, les élèves n'avaient pas intégré dans leur pratique le fractionnement de la tâche en sous problèmes de moindre ampleur (Halté, 1992). En effet, comme le confirment les travaux de Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991), les élèves ont affirmé faire une lecture plutôt linéaire et avoir tendance à passer outre aux mots et aux passages difficiles. D'ailleurs, malgré la progression du GE à ce sujet, deux élèves sur trois ont abondé dans le même sens lors des entrevues effectuées après le post-test dans ce groupe, ce qui nous permet d'affirmer, malgré le nombre très restreint d'élèves interrogés, qu'il serait irréaliste de présager que l'amélioration de l'utilisation de cette consigne essentielle à la stratégie de **lecture active** serait beaucoup plus importante après un enseignement explicite.

La comparaison des résultats au prétest et au post-test liée à la consigne d'application du *soulignement dans le texte des mots-clés ou des passages en lien avec le sujet de rédaction* nous permet d'avancer que les sujets des deux groupes ont pratiqué de façon plus systématique cette consigne (tableau 4.8). D'ailleurs, selon les résultats du post-test, une majorité des sujets des deux groupes semblent avoir intégré cette stratégie dans leurs pratiques de lecture. À ce propos, tous les élèves rencontrés en entrevue ont soutenu connaître très bien cette stratégie et l'utiliser la plupart du temps, et ce, depuis longtemps. Il est vrai que c'est une des stratégies de lecture souvent proposée, et parfois enseignée, aux ordres d'enseignement secondaire et collégial (Turcotte, 1997a). Les résultats démontrent clairement que les lecteurs du GE ont toutefois réalisé des progrès plus importants que ceux du GT dans leur *soulignement dans le texte des éléments en lien avec le sujet de rédaction*. Nous croyons donc que, même si cette consigne est passablement utilisée par les élèves des deux groupes, l'enseignement explicite a permis une meilleure intégration de la stratégie par les élèves du GE, comme le soutiennent les travaux de Gauthier *et al.* (2004) et ceux de Weinstein et Hume (2001).

Enfin, pour ce qui est de la comparaison des résultats aux deux tests pour le GE et le GT de la consigne d'application de la *relecture fréquente* du sujet de travail, on note une diffé-

rence marquée entre les deux groupes autant au prétest qu'au post-test (tableau 4.8). On note un écart important entre les deux groupes au prétest, alors que le GE n'avait toujours pas reçu d'enseignement explicite à cet effet et a pourtant eu un résultat fort appréciable quant à l'utilisation de la stratégie comparativement au GT. Comme il a fallu rappeler à de nombreuses reprises aux élèves du GE de cocher directement sur la feuille de consigne d'analyse littéraire à l'endroit prévu à cet effet chaque *relecture du sujet de travail*, nous avançons l'interprétation que, pour le prétest, certains sujets du GT ont omis de le faire étant donné que l'enseignante du GT leur a indiqué de le faire, sans aucune insistance particulière. Ces traces sont essentielles afin d'évaluer l'utilisation et la maîtrise des stratégies enseignées, nous avons donc insisté à nouveau sur ce marquage pour le post-test, ce qui a été fait aussi pour ce test dans le GT. Toutefois, l'écart important demeure entre les résultats du GE et du GT au post-test, ce qui nous permet d'avancer que l'enseignement explicite aurait eu un apport positif sur l'intégration de la *relecture fréquente du sujet*, à l'opposé de l'enseignement ordinaire, et ce, même si les résultats entre les deux tests du GE sont restés à peu près stables. Ainsi, un pourcentage élevé d'élèves de ce groupe arrête sa lecture et fait une mise à niveau quand ils constatent que les microprocessus, les processus d'intégration ou les macroprocessus ont été rompus en utilisant, entre autres, la consigne (sous-stratégie) de relecture du sujet de travail (Irwin, 1991).

4.2.3 Analyse des résultats reliés à l'utilisation de la stratégie du plan

Dans un dernier temps, nous présentons l'analyse des résultats pour l'emploi de la stratégie du **plan**, et ce, en fonction des deux consignes d'application de la stratégie, soit la *recherche et la formulation des idées*, et l'*organisation* de celles-ci sous forme de plan logique. Toutefois, ces dernières sont amalgamées pour l'analyse des données, étant donné que, comme nous l'avons expliqué en 4.1.1, les élèves fusionnent ces deux sous-stratégies lorsqu'ils élaborent un **plan**. Selon les travaux de Hayes et Flower (1980), on peut d'ailleurs expliquer ce phénomène par le fait que les informations récupérées dans la mémoire à long terme peuvent se traduire en idées, selon que le scripteur les juge pertinentes ou non, au regard d'un problème posé. L'organisation des idées se met alors en branle et le scripteur peut regrouper des idées pour former de nouveaux concepts. Puis, il procède à l'organisation des idées qu'il classe en fonction d'une structure qui répond aux critères de la tâche. Ces sous-processus de

génération d'idées et d'organisation, qui font partie de la préécriture, sont étroitement liés et récursifs, ce qui explique probablement l'amalgame fait par les élèves.

Lorsqu'on compare les résultats du GE à ceux du GT pour le prétest et le post-test en ce qui a trait à l'emploi de la stratégie du **plan**, il se produit le même phénomène que celui observé pour les deux stratégies analysées précédemment, soit l'**analyse de la tâche** et la **lecture active**, c'est-à-dire qu'on observe une progression dans les deux groupes, mais celle-ci est plus importante pour le GE. En effet, nous supposons que notre recherche a contribué à changer leur pratique d'écriture, étant donné qu'une grande majorité des sujets du GE ne tentaient plus, comme c'était le cas au prétest, de rédiger un texte parfait du premier jet, ce qui est une pratique très courante chez les élèves du collégial (Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991). À la fin de l'intervention pédagogique, ils arrivaient d'abord à générer des idées (consigne d'application de la stratégie du **plan**, soit la recherche et l'*élaboration des idées*) en activant les connaissances antérieures pour puiser dans leur mémoire à long terme les informations relatives au sujet de rédaction et au genre de texte à lire et à écrire (Hayes et Flower, 1980). Ces informations étaient organisées sous forme de plan logique soit au fur et à mesure qu'elles étaient générées, soit après l'avoir été (consigne d'application de la stratégie du **plan**, soit l'*organisation des idées*). Nous supposons que l'enseignement explicite de cette stratégie a contribué, pour les sujets du GE, à développer des habiletés dans la réalisation de ces deux sous-processus du processus d'écriture (Lecavalier et Brassard, 1993; Moffet, 1992; Hayes et Flower, 1980). En dépit du fait que les sujets du GT n'ont pas reçu d'enseignement explicite de cette stratégie, ils ont tout de même développé ces habiletés, mais dans une moindre mesure. Il faut toutefois rappeler qu'étant donné que le plan fait l'objet d'un élément de la compétence à atteindre dans le cours *Écriture et littérature*, les sujets ont reçu un enseignement plus systématique de cette stratégie, sans toutefois être explicite. Par exemple, des modèles de plan ont parfois été remis et expliqués après la correction de certains textes. Cette intervention dans le GT explique sans doute la progression des sujets quant à leur utilisation de la stratégie du **plan**.

En outre, selon des entrevues faites après le prétest et le post-test avec des sujets du GE et du GT, ces derniers ont dit connaître cette stratégie parce qu'elle avait fait l'objet d'un

enseignement à l'ordre d'enseignement secondaire, mais que la stratégie du **plan** utilisée au collégial était différente et plus complexe de celle vue au secondaire de par la nature des sujets de rédaction et des genres de texte à lire et à écrire, ce que confirme les travaux de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (Beaumier, 2001), et ceux de Turcotte (1997a). Toutefois, les élèves du GT ont précisé qu'ils utilisaient la stratégie du plan la plupart de temps parce que son utilisation était exigée. En effet, certains élèves interrogés au moment de l'entrevue avaient des plans de rédaction impeccables au niveau de la présentation, nous leur avons donc demandé s'ils avaient utilisé leur plan comme étape de préécriture afin de préciser les objectifs d'écriture, de clarifier et d'organiser leurs idées. À cette question, un élève du GT nous a avoué qu'il avait écrit son plan après la rédaction de l'analyse littéraire partielle, simplement parce que l'enseignante l'avait exigé dans les consignes d'analyse littéraire. Comme aucun élève interrogé dans le GE n'a abondé dans le même sens, nous présumons que notre intervention pédagogique a permis à ces derniers d'évaluer l'efficacité de l'utilisation de cette stratégie pour en motiver l'utilisation et de développer un sentiment de contrôle dans leurs activités de lecture/écriture (Minskoff et Allsopp, 2006; Gauthier *et al.*, 2004).

Lors des entrevues, des sujets des deux groupes ont aussi affirmé réfléchir au contenu et au type de texte à produire lors de la réalisation du plan, mais ne pas se soucier du lecteur éventuel. Il faut considérer que, dans un cadre scolaire, le scripteur écrit surtout pour montrer qu'il a compris, étant donné que le seul véritable lecteur éventuel est l'enseignant qui aura un rôle de correcteur, ce qui rend l'apprentissage d'écrire pour des lecteurs difficile en situation scolaire (Préfontaine, 1998).

De façon importante, les sujets du GE ont modifié leur vision linéaire du processus d'écriture par une vision plus récursive et ont abordé la tâche d'écriture comme une résolution de problèmes parce que, selon nous, ils en ont compris toute la complexité (Deschênes, 1988, Hayes et Flower, 1980). Effectivement, grâce à l'utilisation de stratégies de préécriture visées par notre expérimentation, dont la stratégie du **plan**, qui est étroitement liée à celle d'**analyse de la tâche** et de **lecture active**, les sujets connaissaient au départ les éléments sur

le problème à résoudre, soit la tâche de lecture/écriture; ils avaient un but final, soit les caractéristiques du texte à lire et à écrire; ils avaient connaissance des contraintes (longueur du texte à lire et à écrire, exigences particulières reliées à ces textes, le temps alloué pour les effectuer, etc.) et ils savaient qu'ils devaient utiliser une séquence d'opérateurs qui leur permettraient de résoudre le problème, soit la lecture et l'écriture des textes demandés (Tardif, 1992).

Nous pensons aussi qu'ils ont compris, jusque dans une certaine mesure, l'importance de développer des compétences langagières, c'est-à-dire d'avoir une bonne connaissance du sujet et du contexte de communication (compétence discursive), de respecter les règles d'accord (compétence linguistique), de savoir comment marquer la progression d'un texte (compétence textuelle) afin de réaliser le but de la tâche (Lebrun, 1987, adapté à l'écrit par Lefebvre et Turcotte, 1989). Toutefois, il serait illusoire de penser que notre intervention, qui a duré douze semaines, a transformé en profondeur leurs pratiques de lecture et d'écriture à ce niveau et qu'ils ont acquis des habiletés suffisantes pour devenir des lecteurs et des scribes experts; ils ont toutefois pris conscience qu'il fallait développer ces compétences pour améliorer leurs résultats dans ce type de tâche (Moffet et Demalsy, 1994; Lefebvre et Turcotte, 1989; Lebrun, 1987).

En somme, les résultats du post-test ont montré que les sujets du GE avaient systématisé l'utilisation des stratégies de préécriture et que, par le fait même, ils avaient développé des habiletés à préciser des objectifs d'écriture, qu'ils se représentaient et comprenaient bien la situation d'écriture, qu'ils construisaient un plan de travail et qu'ils s'étaient approprié diverses stratégies pour atteindre les buts visés, ce qui constitue la solution au problème (Moffet, 1995; Tardif, 1992; Moffet, 1992a; Boudreau, 1992; Hayes et Flower, 1980).

CONCLUSION

Notre projet de recherche avait comme objectif général de vérifier si des élèves du collégial utilisaient des stratégies de lecture et d'écriture qui leur ont été enseignées de façon explicite. Par l'intervention pédagogique que nous avons réalisée, nous cherchions ainsi à développer la métacognition du lecteur/scripteur afin de rendre perceptibles les différentes étapes des processus de lecture et d'écriture et ainsi mieux contrôler celles-ci pour améliorer la compréhension des textes lus et la qualité des textes produits.

Comme nous l'avons présenté dans la problématique, cet objectif de recherche s'appuyait sur l'identification des difficultés qu'éprouvent un grand nombre d'élèves dans l'acquisition des compétences en lecture et en écriture à leur arrivée au collégial et sur l'importance accordée à la pratique de ce type d'activités pour développer des compétences à l'ordre d'enseignement collégial. Cette reconnaissance des difficultés des élèves nous a incitée à enseigner des stratégies utiles pour réussir une activité en lecture/écriture, plus particulièrement les stratégies de préécriture.

Notre cadre théorique nous a amenée à définir la compétence langagière afin de déterminer de façon claire ce sur quoi portent les objectifs des cours de français au collégial. Après cette définition de la compétence langagière, nous avons présenté les modèles des processus de lecture et d'écriture, qui sont vus dans une perspective cognitive. Les recherches présentées font ressortir les liens étroits qui existent entre les sous-processus de chacun des processus de l'acte d'écrire et de l'acte de lire et leur récursivité. En outre, ces modèles nous ont amenée à concevoir l'écriture et la lecture comme une résolution de problème qui suppose la connaissance et le recours à différents types de connaissances. Nous avons par la suite précisé les stratégies de lecture et d'écriture qui nous semblaient le plus appropriées pour aider les élèves à rendre conscientes les différentes étapes des processus sous-jacents aux activités de lecture/écriture. Les stratégies portant sur la préécriture nous ont alors paru être les plus susceptibles d'aider les élèves à améliorer leurs compétences dans ce type d'activités. Puis, les

phases de l'approche d'enseignement explicite ont été définies selon les recherches récentes. Enfin, nous avons précisé les objectifs et les hypothèses de cette recherche.

Au troisième chapitre, nous avons présenté les différentes activités reliées à notre enseignement explicite de stratégies de préécriture dans le cadre du cours de français *Écriture et littérature* au collégial. Nous avons aussi précisé la méthodologie choisie pour l'atteinte de notre objectif de recherche. L'intervention pédagogique que nous avons menée a permis aux sujets d'accroître leur connaissance et leur contrôle de certaines stratégies de préécriture et de développer leur métacognition, ce qui favorise l'amélioration de la compétence langagière.

Pour le dernier chapitre, nous avons présenté l'analyse des résultats qui a permis de vérifier si l'enseignement explicite de stratégies de lecture/écriture avait favorisé l'intégration de celles-ci aux pratiques des sujets. Ces résultats se sont avérés positifs dans le cadre pédagogique particulier des cours de français du collégial, puisque les sujets ont globalement changé leurs pratiques en ce qui concerne la phase de préécriture afin d'y intégrer des stratégies qui leur semblaient efficaces. Les entrevues que nous avons menées ont permis de confirmer cet état de fait.

Nous admettons que ces résultats sont limités, étant donné qu'il ne s'agit que des performances de deux groupes, mais nous pensons que ces résultats sont assez concluants. En effet, selon ces résultats, nous pouvons conclure que l'acquisition de stratégies en lecture et en écriture s'avère essentielle pour ce qui est des activités intellectuelles complexes, comme la lecture et l'écriture à l'ordre collégial. Pour ce faire, la présentation des processus de lecture et d'écriture ainsi que l'enseignement explicite de stratégies constituent des avenues prometteuses. Il s'avère aussi important de tenir compte des trois composantes de la compétence langagière propre au collégial, puisque la maîtrise de cette compétence permet de contribuer à un meilleur taux de réussite non seulement au premier cours de français au niveau collégial, mais pour l'ensemble des cours de cet ordre d'enseignement.

Notre recherche montre aussi le besoin de continuer à chercher à comprendre et à connaître les stratégies qui permettent l'amélioration des performances en lecture et en écriture des élèves du collégial. En outre, nous sommes consciente qu'il existe plusieurs façons d'apprendre aux étudiants à lire et à écrire un texte. Si l'approche présentée ici était intégrée dans les cours de français du collégial, elle pourrait contribuer à aider les élèves à lire plus efficacement et à mieux comprendre les textes sur lesquels se base la majeure partie de leurs apprentissages dans plusieurs matières. Comme nous l'avons déjà dit en ouverture, l'enseignement de stratégies devrait avoir sa place dans la didactique de la lecture et de l'écriture au collégial. Il est nécessaire que le milieu de l'enseignement collégial fasse preuve d'ouverture au changement afin d'adapter les pratiques pédagogiques pour travailler à une solution du problème des performances en français écrit au niveau collégial.

RÉFÉRENCES

- Baker, Linda. 1985. « How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension ». In *Métacognition, Cognition and Human Performance, vol. 1 : Theoretical Issues*, sous la direction de D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon et T. G. Waller, p. 155-205. New-York : Academic Press.
- Boudreau, Guy. 1992. « Les processus cognitifs en production de textes au postsecondaire ». In *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*, sous la direction de G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau, p. 109-156. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Beaumier, Jean-Paul. 2001. *Rapport synthèse : Évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation générale des programmes d'études*. Québec : Ministère de l'Éducation, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 100 p.
- Berger, Richard. 2007. *Pour une révision des épreuves uniformes de langue d'enseignement et littérature* (version abrégée). Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement collégial, 47 p.
- Bolduc, Jocelyne. 2004. *Rapport synthèse : L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges*. Québec : Ministère de l'Éducation, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 37 p.
- Boyer, Jean-Yves. 1998. « Le concept de résolution de problème pour comprendre et enseigner la lecture et l'écriture ». In *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, sous la direction de Cl. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier, p. 45-71, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Cartier, Sylvie. 2000. « Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux ». *Correspondance*, vol. 5, no 3, p. 10-13.
- Charolles, Michel. 1986. « L'analyse des processus rédactionnel : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques ». *Pratiques*, no. 49, p. 3-21.
- Chbat, Joseph et Jean-Denis Groleau. 2000. *Construction de la difficulté langagière chez les élèves du collégial*. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset, 268 p.
- Deschênes, André-Jacques. 1988, *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 136 p.
- Deblois, Linda. 2004. « Pour prévenir les échecs dans le premier cours de français ». *Correspondance*, vol. 9, no 3, p. 5-8.

- Direction générale de l'enseignement collégial. 1994. *Formation générale. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Direction générale de l'enseignement collégial. 1998. *Formation générale. Commune à tous les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales. Propre au programme d'études*. Version révisée. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Falardeau, Érick. 2002. « La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no 1 (octobre), p. 6-11.
- Fayol, Michel. 2000. *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*. Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : La lecture-actes du séminaire national, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Enseignement scolaire, 12 p.
- Fayol, Michel et Daniel Gaonac'h. 2003. *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation, 255 p.
- Fédération des cégeps. 1980. *Ressources et pratiques pédagogiques*. Rapport final de recherche (version abrégée). Québec. Ministère de l'Éducation.
- Gage, Nathaniel L. 1986. « Comment tirer un meilleur parti dans la recherche sur les processus d'enseignement? » In *L'art et la science de l'enseignement*, sous la direction de M. Crahay, D. Lafontaine. p. 304-305. Bruxelles : Labor.
- Garcia-Debanc, Claudine. 1986. « Intérêts des approches du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». *Pratiques*, no. 49, p. 23-50.
- Garcia-Debanc, Claudine, Michel Grandaty et Angeline Liva. 1996. *Didactique de la lecture : regards croisés*. Toulouse : Presses Universitaire du Mirail, 226 p.
- Gauthier, Clermont, M'hammed Mellouki, Denis Simard, Steve Bissonnette et Mario Richard. 2004. *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisé : une revue de la littérature*. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Québec : Université Laval.
- Gentaz, Édouard et Philippe Dessus. 2004. *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod, 231 p.
- Giasson, Jocelyne. 1990. *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 262 p.
- Giasson, Jocelyne. 1992. « Stratégies d'intervention en lecture : quatre approches récentes ». In *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, sous la direction de C. Préfontaine et M. Lebrun, p. 219-240. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Giasson, Jocelyne. 2003. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 398 p.
- Halté, Jean-François. 1992. *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France (collection Que sais-je), 127 p.
- Hayes, John R. et Linda S. Flower. 1980. « Identifying the Organization of Writing Processes ». In *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, sous la direction de L. Gregg et E. Steinberg, p. 3-36. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, John R. 1998. « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In *La rédaction de textes. Approche cognitive*, sous la direction de A. Piolat et A. Péliissier, p. 51-101. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Irwin, Judith W. 1991. *Teaching Reading Comprehension Processes*. Second Edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 230 p.
- Jobin, Mireille. 2001. « La réforme au collégial : quelques pistes de réflexion. Entrevue avec Jacques L'Écuyer ». *Vie pédagogique*, no. 121 (novembre- décembre), p. 58-61.
- Langenberg, Donald N. (chair). 2000. *National reading panel : teaching children to read, An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research literature on Reading and its implications for reading instruction*. [En ligne].
http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report_pdf.pdf. (le 20 juin 2008)
- Lebrun, Monique. 1987. *Vers un approche intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*. Thèse de doctorat non publiée, Québec : Université Laval.
- Lecavalier, Jacques, Clémence Préfontaine et André Brassard. 1991. *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Valleyfield : Collège de Valleyfield, 222 p.
- Lecavalier, Jacques, et André Brassard. 1991. *Aide stratégique en lecture et en écriture*. Valleyfield : Collège de Valleyfield, 115 p.
- Lecavalier, Jacques, et André Brassard. 1993. *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Valleyfield : Collège de Valleyfield, 273 p.
- Lefebvre, Jocelyne et André G. Turcotte. 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. Québec : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Direction générale de l'enseignement collégial, 51 p.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal : Guérin éditeur, 1553 p.

- Minskoff, Esther et David Allsopp. 2006. *Stratégies d'apprentissage et réussite au secondaire: un passeport pour les élèves en difficulté*. Montréal : Chenelière Éducation, 307 p.
- Moffet, Jean-Denis. 1992a. *Développer la conscience d'écrire : Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*. Rimouski : Cégep de Rimouski, Département de français, 255 p.
- Moffet, Jean-Denis. 1992b. « Développer la conscience d'écrire. Vers un approche d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial ». In *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, sous la direction de C. Préfontaine et M. Lebrun, p. 83-103, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Moffet, Jean-Denis, et Annick Demalsy. 1994. *Les compétences et la maîtrise du français au collégial : Études descriptive*. . Rimouski : Cégep de Rimouski, Département de français, 196 p.
- Moffet, Jean-Denis. 1995. « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances au collégial ». In *Numéro thématique de la Revue des sciences de l'éducation*, sous la direction de G. R. Roy et G. Boudreau, vol. 21, no 1, p. 95-120.
- Noël, Claude et André G. Turcotte. 1992. « La lecture au collégial », *Québec français*, no 84, p. 41-47.
- Préfontaine, Clémence. 1998. *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions Logiques, 381 p.
- Préfontaine, Clémence et Gilles Fortier. 2004. *Mon portfolio. Apprentissage en écriture au secondaire (1^{re} à 5^e année)*. Montréal : Chenelière Éducation, 369 p.
- Presseau, Annie. (dir.) 2004. *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Chenelière Éducation, 250 p.
- Reuter, Yves. 1998 « Éléments pour un bilan des recherches sur les relations lecture-écriture dans une perspective didactique ». In *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* sous la direction de C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier, p. 21-43, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Rosenshine. Barak V. 1986. « Synthesis of Research on Explicit Teaching » In *Educational Leadership*, vol. 43, no 7 (avril), p. 60-69.
- Roy, Gérard-Raymond, Louise Lafontaine et Catherine Legros. 1995. *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, Lorraine. 1997. « L'entrevue semi-dirigée ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, sous la direction B. Gauthier, p. 263-283. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, Lorraine. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, p.123-150. Sherbrooke : Édition du CRP.

Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques, 473 p.

Turcotte, André G. 1997a. *Évolution des compétences et des perceptions comme lecteur des cégepiens aux études préuniversitaires interprétée à la lumière de l'enseignement collégial*. Thèse de doctorat non publié, Montréal : Université de Montréal.

Turcotte, André G. 1997b. « Une didactique collégiale », *Correspondances*, vol. 3, no 1, p. 5-8.

Weinstein, Claire E. et Laura M. Hume. 2001. *Stratégies pour un apprentissage durable*. Paris : De Boeck Université, 157 p.

APPENDICE A

PRÉTEST

Écriture et littérature
601-101-04

Nom : _____

PRÉTEST

PARAGRAPHE D'ANALYSE LITTÉRAIRE

Texte à lire : Le fabliau *Le Dit des perdrix* d'un auteur anonyme

Consigne : En vous basant sur les notions vues en classe à propos de l'analyse littéraire et du texte à l'étude, vous devez rédiger un paragraphe d'analyse littéraire de 250 à 300 mots.

Sujet : Montrez que les principales caractéristiques du fabliau (deux ou trois) sont contenues dans ce récit.

Directives : – Rédigez une courte introduction – une à deux phrases – (sujet de l'article, auteur, date, etc.), un paragraphe de développement selon la structure étudiée en classe et une phrase de conclusion.

– Rédigez le paragraphe au propre, recto seulement et à double interligne.

*À remettre : - le texte lu
 - la feuille du sujet de rédaction
 - le cahier d'écriture (démarche et paragraphe)

– Indiquez le nombre de mots.

Bonne rédaction!

APPENDICE B

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'UTILISATION DE STRATÉGIES EN LECTURE/ÉCRITURE

Grille d'évaluation de l'utilisation des stratégies en lecture/écriture

<i>Parcours stratégique</i>			
Stratégies	Consignes	Niveau de maîtrise et d'utilisation + / ± / - / ∅	Éléments à travailler
1. L'analyse de la tâche	1. Repérer les mots-clés du sujet de travail.		
	2. Rechercher le sens exact et contextuel des mots-clés.		
	3. Formuler des questions ou des hypothèses sur le texte à lire (autoquestionnement).		
2. La lecture active	1. Repérer les mots inconnus et les passages difficiles (lecture de survol).		
	2. Souligner dans le texte les mots-clés ou les passages en lien avec le sujet de rédaction (lecture analytique).		
	3. Annoter dans la marge (ou sur une fiche) en ses propres mots l'information soulignée dans le texte.		
	4. Relire fréquemment le sujet de travail.		
3. Le plan	1. Rechercher et formuler les idées (selon les annotations de la stratégie de L. A.).		
	2. Organiser celles-ci sous forme de plan logique.		

APPENDICE C

ATELIER DE LECTURE ET D'ÉCRITURE 1

PARAGRAPHE D'ANALYSE LITTÉRAIRE

Texte à lire : Le fabliau *La Vieille qui oint la paume au chevalier* d'un auteur anonyme.

Consigne : En vous basant sur les notions vues en classe jusqu'à présent, vous devez rédiger un paragraphe d'analyse littéraire de 250 à 300 mots, composé de :

- une idée énoncée, qui aura
- deux idées expliquées et
- deux idées illustrées (preuves formelles, voir procédés étudiés).

Sujet : À l'aide du fond et de la forme, montrez que ce récit est représentatif de la littérature du Moyen Âge en considérant les traces de la société médiévale et les caractéristiques du fabliau qu'on y retrouve.

Directives : – Rédigez une courte introduction – deux à trois phrases – (titre de l'œuvre à l'étude, auteur, date de publication et caractéristiques de l'époque), un paragraphe de développement selon la structure étudiée en classe et une phrase de conclusion.

– Rédigez le paragraphe au propre, recto seulement et à double interligne.

*À remettre :
- le texte lu
- la feuille du sujet de rédaction
- le cahier d'écriture (parcours stratégique et paragraphe)

– Indiquez le nombre de mots.

Bonne rédaction!

APPENDICE D

MODÈLE D'APPLICATION DES STRATÉGIES DE LECTURE/ÉCRITURE ET D'UN PARAGRAPHE DE DÉVELOPPEMENT D'ANALYSE LITTÉRAIRE

LE PARCOURS STRATEGIQUE EN LECTURE/ECRITURE

1. ANALYSE DE LA TÂCHE

Texte à lire : Le fabliau *La Vieille qui oint la paume au chevalier* d'un auteur anonyme.

Sujet : À l'aide du fond et de la forme, montrez que ce récit est représentatif de la littérature du Moyen Âge en considérant les traces de la société médiévale et les caractéristiques du fabliau qu'on y retrouve.

1.1 Mots clés, définitions et synonymes : ATTENTION AU CONTEXTE!

représentatif ⇒ typique, caractéristique

traces ⇒ marques, traits

caractéristiques ⇒ indices, particularités

fabliau ⇒ court récit propre à la littérature du Moyen Âge

1.2 Questions ou hypothèses sur le texte à lire (objectif de lecture/écriture) : on me demande de montrer les indices du texte qui démontrent que c'est un texte caractéristique du Moyen Âge. Quelles sont ces caractéristiques? (voir 1.3)

1.3 Informations sur le texte à l'étude (peuvent être inscrites sur la feuille du plan)

⇒ Le fabliau *La Vieille qui oint la paume au chevalier* d'un auteur anonyme

⇒ Caractéristique de ce genre narratif : vise à faire rire les auditeurs (lecteurs) en mettant en scène les travers de la société dans des situations cocasses, comme ici, la crédulité et l'iniquité entre les classes sociales.

⇒ Personnages typés (archétypaux), issus de toutes les classes sociales (la paysanne naïve et le prévôt déloyal)

2. LECTURE ACTIVE (TEXTE SURLIGNÉ ET ANNOTÉ)

3. PLAN DÉTAILLÉ

MODELE DE PLAN ET DE PARAGRAPHE

1. **Idée énoncée**

Le texte à l'étude représente parfaitement la littérature du Moyen Âge.

1.1 **Idée expliquée**

En effet, on retrouve dans le récit des traces de la société féodale de cette époque par la présence de certains personnages typiques de ce système social, dont un prévôt, un chevalier et une paysanne.

1.1.1 **Idée illustrée (preuve textuelle formelle)**

- La **répétition** du nom « vieille » (lignes 1, 9, 18, 22, 25), valeur condescendante, désigne la paysanne et indique son rang inférieur.
- Le narrateur affirme : « Je voudrais vous raconter l'histoire d'une vieille pour vous réjouir. Elle avait deux vaches [...] » (l. 1-2), indique le rang social.
- La présence d'un « prévôt félon » (l. 8) et d' « un chevalier » (l.14) signale la présence du système féodale.

1.2 **Idée expliquée**

Par ailleurs, ce récit contient les caractéristiques des fabliaux de l'époque médiévale, dont l'objectif de faire rire en mettant en scène des gens de toutes les couches sociales dans des situations cocasses.

1.2.1 **Idée illustrée (preuve textuelle formelle)**

La paysanne prend les mots de l'expression « graisser la patte » **au sens propre** plutôt que de comprendre **le sens figuré** (soudoyer quelqu'un) : « La vieille arrive par derrière, de son lard lui frotte la paume. » (l. 22-23)

Phrase bilan

En somme, ce court fabliau met en scène plusieurs classes sociales du système féodal et contient les principales caractéristiques du fabliau, ce qui en fait un parfait exemple de texte du Moyen Âge.

Mini-introduction (vous n'aurez pas cette partie dans les autres paragraphes de développement)

Le Moyen Âge est une époque marquée par de nombreuses guerres, dont les Croisades et la guerre de Cent Ans. Ces conflits créent un climat d'insécurité qui est à l'origine du système social de la féodalité qui a marqué cette époque et que l'on retrouve dans le fabliau à l'étude La Vieille qui oint la paume au chevalier, d'un auteur anonyme.

Paragraphe

Une lecture attentive du fabliau à l'étude montre clairement que ce texte représente parfaitement la littérature du Moyen Âge. En effet, on y retrouve des traces de la société féodale de cette époque par la présence de certains personnages typiques de ce système social, dont un prévôt, un chevalier et une paysanne. À ce propos, le narrateur affirme : « Je voudrais vous raconter l'histoire d'une vieille pour vous réjouir. Elle avait deux vaches [...] » (l. 1-2), ce qui peut faire comprendre que le personnage est une paysanne, d'un rang inférieur puisque la **répétition** du nom « vieille » (lignes 1, 9, 18, 22, 25) pour désigner cette femme dans le texte a une valeur condescendante. Il y a aussi la présence d'un « prévôt félon » (l. 8) chargé de la justice et des impôts et d'« un chevalier » (l.14), dont l'autorité est respectée. Tous ces personnages font partie de la structure sociale médiévale. Par ailleurs, ce récit contient les caractéristiques des fabliaux de l'époque, dont l'objectif de faire rire en mettant en scène des personnages archétypaux qui montrent les faiblesses humaines dans des situations cocasses. Par exemple, le personnage de la paysanne, injustement traité par des nobles peu respectueux de la justice, a une réaction déroutante, ce qui donne le ton humoristique au récit. Ainsi, la vieille paysanne prend les mots de l'expression « graissé la patte » **au sens propre** plutôt que de comprendre le **sens figuré**, qui signifie qu'elle doit soudoyer le chevalier : « La vieille arrive par derrière, de son lard lui frotte la paume. » (l. 22-23) En somme, ce court fabliau met en scène plusieurs classes sociales du système féodal et contient les principales caractéristiques du fabliau, ce qui en fait un parfait exemple de texte du Moyen Âge.

APPENDICE E

ATELIER DE LECTURE ET D'ÉCRITURE 2

PARAGRAPHE D'ANALYSE LITTÉRAIRE

Texte à lire : La fable *Le Chêne et le Roseau* de Jean de La Fontaine

Consigne : En vous basant sur les notions vues en classe jusqu'à présent, vous devez rédiger un paragraphe d'analyse littéraire de 250 à 300 mots.

Sujet : À l'aide du fond et de la forme, montrez que dans cette fable, l'auteur oppose l'orgueil à la modestie.

Directives : – Rédigez une courte introduction – deux à trois phrases – (titre de l'œuvre à l'étude, auteur, date de publication et caractéristiques de l'époque), un paragraphe de développement selon la structure étudiée en classe et une phrase de conclusion.

– Rédigez le paragraphe au propre, recto seulement et à double interligne.

*À remettre : - le texte lu
- la feuille du sujet de rédaction
- le cahier d'écriture (parcours stratégique et paragraphe)

– Indiquez le nombre de mots.

Bonne rédaction !

APPENDICE F

ATELIER DE LECTURE ET D'ÉCRITURE 3

PARAGRAPHE D'ANALYSE LITTÉRAIRE

Texte à lire : Le conte *Barbe bleue* de Charles Perrault

Consigne : En vous basant sur les notions littéraires vues en classe jusqu'à présent, vous devez rédiger une introduction complète d'environ 100 à 110 mots et un paragraphe d'analyse littéraire de 250 à 300 mots, et ce, selon les structures étudiées.

Sujet : À l'aide du fond et de la forme, montrez que *Barbe bleue* se transforme et que, sous des apparences d'honnête homme, se cache une nature cruelle.

Directives :

- Rédigez les paragraphes au propre, recto seulement et à double interligne.
- *À remettre :
 - le texte lu
 - la feuille du sujet de rédaction
 - le cahier d'écriture (parcours stratégique et analyse littéraire partielle)
- Indiquez le nombre de mots.

Bonne rédaction !

APPENDICE G

ATELIER DE LECTURE ET D'ÉCRITURE 4

Écriture et littérature
601-101-04

Nom : _____

PARAGRAPHE D'ANALYSE LITTÉRAIRE

Texte à lire : Lettres extraites du roman épistolaire *Les Liaisons dangereuses* de Pierre Choderlos de Laclos

Consigne : En vous basant sur les notions littéraires vues en classe jusqu'à présent, vous devez rédiger une introduction complète d'environ 100 à 110 mots et deux paragraphes d'analyse littéraire de 250 à 300 mots, et ce, selon les structures étudiées.

Sujet : À l'aide du fond et de la forme, montrez comment la Marquise de Merteuil donne à Cécile Volanges une leçon de libertinage et qu'elle fait l'apologie de l'hypocrisie.

Directives : – Rédigez les paragraphes au propre, recto seulement et à double interligne.

*À remettre : - le texte lu
- la feuille du sujet de rédaction
- le cahier d'écriture (parcours stratégique et analyse littéraire)

– Indiquez le nombre de mots.

Bonne rédaction !

APPENDICE H

POST-TEST

Écriture et littérature
601-101-04

Nom : _____

POST-TEST

ANALYSE LITTÉRAIRE PARTIELLE

Texte à lire : La pièce de théâtre *La Nuit de Valognes* d'Éric-Emmanuel Schmitt
Deux extraits : 1^{er} extrait : acte 1, scène 6
2^e extrait : acte III, scène 13, 15, 16

Consigne : En vous basant sur les notions vues en classe à propos de l'analyse littéraire et du texte à l'étude, vous devez rédiger deux paragraphes d'analyse littéraire de 250 à 300 mots.

Sujet : Faites l'analyse du fond et de la forme des scènes.
Ensuite, montrez que Dom Juan est d'abord présenté comme le parfait libertin du XVII^e siècle, entre autres à cause de son mépris de la fidélité conjugale. Puis, insistez sur le fait qu'à la fin de la pièce, il se repentit de ses fautes.

Directives : – Rédigez les paragraphes au propre, recto seulement et à double interligne.

- *À remettre :
- le texte lu (photocopies des scènes analysées)
 - la feuille du sujet de rédaction
 - le cahier d'écriture (parcours stratégique et paragraphe)

– Indiquez le nombre de mots.

Bonne rédaction!