

Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes

Guy Boudreau

Volume 21, Number 1, 1995

La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/502004ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/502004ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boudreau, G. (1995). Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 75–93.
<https://doi.org/10.7202/502004ar>

Article abstract

There is a scarcity of data to describe the text production of secondary level students. The aim of this article is to describe strategies used by writers at the college and university level as they plan, compose, and revise. The objective is to examine how writing competence is related to linguistic and discursive knowledge. The results indicate that subjects attend to each of these processes although they do not demonstrate complete mastery. As well, the author found a certain relationship between linguistic and discursive competence.

Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes

Guy Boudreau
Professeur

Université de Sherbrooke

Résumé – Nous disposons encore de peu de données sur la maîtrise des processus cognitifs impliqués en production de texte chez des étudiants du postsecondaire. L'objet du présent texte consiste précisément à rendre compte des stratégies mobilisées par les scripteurs des ordres collégial et universitaire. Nous observons chez ces scripteurs le recours au sous-processus de planification, de rédaction et de révision. Nous mettons également en relation les connaissances linguistiques et discursives pour cerner cette question des compétences en production de texte. Les résultats indiquent que les sujets accordent une attention particulière à chacun de ces processus sans en détenir la complète maîtrise et qu'il y aurait une certaine relation entre les compétences linguistiques et les compétences discursives.

Introduction

La production de textes nécessite le recours à un bagage de connaissances déclaratives qui constituent la base des compétences des scripteurs. Ces connaissances concernent aussi bien les aspects linguistiques relatifs à «la pertinence syntaxique, [à] la convenance lexicale, [aux] relations morphosyntaxiques, [au] respect de l'orthographe d'usage, etc.» (Roy, Lafontaine, Boudreau et Viau, 1992, p. 65) que les règles de mise en forme d'un texte qui renvoient à l'intention de communication, au genre littéraire et aux caractéristiques des destinataires. En outre, les connaissances déclaratives ne sont pas exclusives à la linguistique et peuvent concerner la représentation du «savoir faire», terme générique qui désigne généralement les processus et les stratégies cognitives actualisés en cours de rédaction. Ainsi, un scripteur peut très bien disposer de connaissances de type déclaratif relatives aux procédures qui doivent être utilisées pour accomplir une tâche; il peut savoir, par exemple, que la planification qui permet de récupérer et d'organiser les informations peut être un support véritable à la rédaction. Il ne s'agit pas encore ici de connaissances procédurales, mais bien d'une représentation du «savoir faire». À ce sujet, Frederiksen et Breuleux (1990) avancent que

Par exemple, il est reconnu que les connaissances procédurales (c'est-à-dire «savoir comment») peuvent être représentées de manière déclarative et que de telles représentations déclaratives des procédures peuvent aussi être utilisées en tant que consignes pour réguler l'action [...] (Frederiksen et Breuleux, 1990, p. 354).

Nous convenons, par ailleurs, avec Ericsson et Simon (1984) que les processus cognitifs nécessairement impliqués dans la réalisation d'une tâche s'expriment selon une séquence de procédures intériorisées qui sont successivement adaptées, selon les besoins et les contraintes rencontrées, par traitement de l'information disponible en mémoire à long et à court terme. Pour être intériorisées, ces procédures doivent d'abord être connues et apprises, et leur intériorisation ne sera révélée que par le recours spontané aux stratégies concernées en production de texte.

Les connaissances procédurales renvoient ainsi aux stratégies d'utilisation des connaissances déclaratives, qu'il s'agisse aussi bien des connaissances linguistiques que de celles liées aux procédures qui devraient être activées en cours de rédaction. À l'instar de Tardif (1992), nous admettons «qu'une stratégie est conçue comme la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif. La stratégie a quelque chose d'intentionnel [...]» (Tardif, 1992, p. 23). Il faut comprendre ici que les stratégies se manifestent en cours d'exécution de la tâche et qu'elles concernent directement les connaissances procédurales.

Toutefois le clivage entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales n'est pas toujours aussi franc que peuvent le laisser croire les définitions que nous proposons plus haut. En fait, le scripteur de l'ordre postsecondaire détient un savoir qui concerne tout aussi bien la linguistique que les procédures qu'il compte mettre en œuvre lors d'une tâche de rédaction. Les enseignements qu'il a reçus depuis l'école primaire et la pratique en production de textes à laquelle il a sans doute été soumis lui confèrent une certaine compétence qui met à contribution les deux types de connaissance. En référence à George (1983), Brien (1990) parle alors des «connaissances duelles» (p. 28).

Comme nous l'avons déjà indiqué (Boudreau, 1992), l'évaluation des scripteurs de l'ordre postsecondaire ne devrait plus être exclusive aux seules connaissances déclaratives, mais devrait aussi comprendre l'analyse des processus et des stratégies auxquelles se réfère le scripteur lors de ses productions de textes. Ainsi, la production finale du scripteur ne serait plus la seule base d'observation pour évaluer les compétences du scripteur; les stratégies utilisées en cours de production, elles-mêmes révélatrices des processus intériorisés, devraient constituer la pièce majeure de l'évaluation, car, ultérieurement, tout réajustement pédagogique doit s'articuler autour des opérations cognitives que le scripteur met en branle pour disposer de ses connaissances diverses devant le problème à résoudre que constitue la production de textes.

Une telle conception rejoint celle déjà émise et soutenue par Campione et Brown (1990) qui avancent que l'évaluation, exclusivement dirigée sur la production finale

sans considération pour les processus et les stratégies du scripteur, risque de sous-estimer son potentiel réel; nous ajoutons à cela qu'une telle évaluation ne permet pas de repérer véritablement les stratégies dysfonctionnelles du scripteur qui s'expriment généralement par une récupération et une organisation déficientes des connaissances disponibles.

La critique majeure adressée à l'endroit de la dynamique de l'évaluation concerne les multiples limites des tests standardisés. [...] Les résultats ou les scores témoignent des parcours antérieurs et représentent une estimation de la compétence disponible et isolée. L'interprétation de tels résultats repose essentiellement sur la présomption que tous les tests s'avèrent des occasions pour accéder de manière équivalente à l'identification des connaissances et à celle des processus qui sont évalués. Lorsqu'une telle condition n'est pas satisfaite, l'expression du niveau général de performance d'un individu peut dramatiquement sous-évaluer le potentiel de ses habiletés (Campione et Brown, 1990, p. 142).

L'objet de la recherche

L'objet de notre recherche porte précisément sur l'évaluation des performances en production de texte des scripteurs du postsecondaire (collégial et université); notre préoccupation réside dans l'identification des processus et stratégies mobilisés en cours de production par les scripteurs. Le modèle théorique sur lequel nous nous basons est celui de Hayes et Flower (1983, 1986, 1987). Ces chercheurs reconnaissent trois processus cognitifs en production de textes: la planification, la rédaction et la révision; ces processus comprennent des sous-processus dont l'activation des idées, leur organisation et l'établissement d'objectifs de communication qui concernent la planification. La révision, d'autre part, peut se faire tout au long de la rédaction et, dans un tel cas, il s'agit du sous-processus de l'ajustement; la révision peut également s'effectuer par la lecture complète du texte produit; il s'agit, dans ce dernier cas, du sous-processus de lecture. La rédaction, par ailleurs, consiste à «transposer» par écrit les divers éléments déterminés lors de la planification. Elle peut toutefois être interrompue pour fin de révision ou pour retourner au plan préalablement élaboré; on parlera dans ces cas du sous-processus d'instance de contrôle (*monitoring*). Nous ne détaillons pas ici le modèle utilisé et, pour une présentation plus complète du modèle, nous renvoyons le lecteur à une publication antérieure (Boudreau, 1992).

La démarche utilisée

La démarche que nous utilisons est celle de la cueillette des verbalisations émises en cours de production de texte. Nous demandons aux sujets d'écrire un texte en choisissant un sujet parmi trois sujets proposés et nous les invitons à verbaliser à haute voix toutes les réflexions qu'ils se font en cours de travail; il s'agit de la technique des protocoles de la pensée à haute voix (Ericsson et Simon, 1984). Tous les sujets

sont enregistrés sur bandes magnétiques et magnétoscopiques au moment de la production du texte. Une telle procédure s'avère la plus susceptible de livrer les stratégies utilisées en cours de production de texte (Garner, 1988). Les divers aspects de la méthode procédurale et la critique de l'une ou l'autre des techniques qui la caractérisent ont déjà fait l'objet d'une publication antérieure (Boudreau, 1992). Tous les verbatims ont été transcrits pour ensuite être analysés selon le modèle des processus cognitifs liés à la production de textes tel que conçu par Hayes et Flower (1983).

Échantillon

Cet article-ci présente les résultats de 126 sujets (collégial: 67; université: 59) sur un total de 162. Les protocoles des 36 sujets qui restent n'ont pu être examinés à cause de certaines erreurs techniques: mauvaises transcriptions, nécessité d'une dernière analyse des verbatims, etc. Le collégial compte 43 filles et 24 garçons; 42 filles et 17 garçons forment le groupe des sujets de l'université.

Pour tous les sujets de l'échantillon, nous disposons des résultats au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (TURBO), ce qui nous permet de constituer quatre groupes selon le niveau de réussite au test. Le premier groupe rassemble les sujets qui ont obtenu une forte note au test (68 % et plus); le deuxième est constitué des sujets qui ont réussi au test et dont la note se situe entre 67 % et 51 %; le troisième groupe concerne ceux qui ont échoué au test et qui présentent un résultat compris entre 50 % et 37 %; le dernier groupe est celui de ceux qui ont échoué au test avec une note égale ou inférieure à 36 %. Nous ferons part plus loin des caractéristiques générales qui s'expriment pour chacun de ces groupes quant aux processus cognitifs mobilisés en cours de rédaction.

L'analyse des verbatims

L'analyse des verbatims s'effectue en deux temps. Le premier consiste à observer les stratégies verbalisées des sujets afin de dégager si chacun des sujets a recours à l'un ou à l'autre des processus cognitifs (planification, rédaction, révision) impliqués en production de texte. Il ne s'agit à cette étape-ci de notre analyse que d'une observation globale des stratégies utilisées par les sujets. Le deuxième temps de l'analyse des protocoles à haute voix porte sur la fréquence des verbalisations des sujets pour l'un ou l'autre des processus activés en cours de rédaction; de plus, les moments d'occurrence de l'une ou l'autre des stratégies verbalisées sont considérés afin de dégager les configurations spécifiques des scripteurs. Par exemple, un scripteur peut très bien ne pas procéder à la planification du texte à produire pour favoriser l'activation et l'organisation des idées en cours de rédaction, alors qu'un autre peut procéder à l'élaboration minutieuse du plan avant de rédiger. Nous faisons référence ici aux différentes configurations que Hayes et Flower (1983) ont établies (Boudreau, 1992).

Cet article a pour objet de s'attarder au premier temps de notre traitement des données; la détermination de la fréquence des verbalisations relatives à l'un ou l'autre processus ainsi que celle des moments d'occurrence des stratégies ne sont pas encore achevées. Ces analyses présentement en cours devraient donner lieu à une publication ultérieure. Dans le cadre de la présente publication, nous ne distinguerons pas les sujets selon leur groupe d'appartenance sexuelle ni selon leur provenance institutionnelle.

Présentation des résultats

Il importe dans un premier temps d'identifier, pour l'ensemble de l'échantillon, les stratégies que les scripteurs mobilisent en cours de production de texte. Nous observons ensuite pour chacun des quatre sous-échantillons de scripteurs délimités par les résultats au TURBO les stratégies cognitives activées lors de la rédaction du texte.

Les stratégies des scripteurs (échantillon total: $n = 126$)

Afin de préciser et d'évaluer les stratégies auxquelles recourent les scripteurs, nous sommes muni d'une grille d'analyse interprétative. À la lecture des verbatim des sujets, nous observons si les trois processus qui sont reconnus en production de textes (planification, rédaction, révision) sont plus ou moins utilisés. Pour chacun des processus, quatre catégories sont arrêtées qui vont de l'utilisation adéquate jusqu'à l'absence ou au recours dysfonctionnel de l'une ou l'autre de ces stratégies.

— La planification

Comme nous l'avons déjà précisé (Boudreau, 1992),

Pour le scripteur, la planification consiste à dégager les informations inhérentes à la situation d'interlocution et disponibles dans sa mémoire à long terme pour ensuite les utiliser lors de la rédaction d'un plan sommaire. Un tel processus implique les connaissances que le scripteur détient à la fois sur la thématique, sur les caractéristiques de la situation énonciative et sur les stratégies de mise en texte (p.113).

Les stratégies liées au processus de planification fournissent un support certain au projet de rédaction. Elles permettent d'éviter, lors de la production de texte, des digressions (Hayes et Flower, 1983), de recourir à des indices appropriés pour poursuivre le texte (Gagné, 1985), de mieux récupérer l'information en mémoire en fonction du thème à développer et des objectifs à poursuivre (Scardamalia et Bereiter, 1986).

Nous avons donc tenté de cerner auprès de notre échantillon la compétence des sujets à planifier le contenu de leur texte. Les quatre catégories que nous avons arrêtées pour apprécier le travail de planification des scripteurs sont les suivantes.

- 1) Le scripteur recherche toutes les informations essentielles au développement de la thématique qu'il a choisie. Il arrête les idées maîtresses ainsi que des sous-thèmes qui peuvent s'y rattacher. Le plan peut ne pas être écrit; il doit toutefois être verbalisé par le scripteur avant de produire son texte. Les planificateurs de cette catégorie sont appelés «très performants» (tp).
- 2) Le scripteur ne recherche que quelques idées avant de produire son texte et il récupère d'autres informations en cours de production de texte. À défaut de tout prévoir au moment de la planification, un tel scripteur recourt à l'instance de contrôle pour compléter son plan initial. Les planificateurs de cette catégorie sont appelés «assez performants» (as).
- 3) Le scripteur ne recherche aucune idée avant de commencer son texte et il tente de récupérer ses idées et de les organiser en cours de production de texte. Une telle stratégie s'apparente davantage à la conversation orale qu'à la production de texte. Les planificateurs de cette catégorie sont appelés «moins performants» (mp).
- 4) Le scripteur planifie de façon inadéquate en ce sens qu'il active très peu d'idées avant de produire son texte et, lors de la rédaction, il n'y a guère plus d'informations qui sont récupérées pour être injectées dans le texte. Dans d'autres cas, le scripteur peut générer suffisamment d'idées qui souffrent, par ailleurs, d'un manque d'organisation. Les planificateurs de cette catégorie sont appelés «peu performants» (pp).

À l'observation du tableau 1, nous pouvons saisir que plus de 60 % des scripteurs disposent d'une stratégie de planification (très performants: 38,58 %; assez performants: 23,62 %). Ainsi, la majorité des scripteurs des ordres postsecondaires seraient conscients de l'importance du processus de planification au point de l'utiliser lors de leur production de texte. Il demeure toutefois 37,79 % des sujets (moins performants: 22,83 %; peu performants: 14,96 %) qui ne planifient que très peu ou de façon inadéquate leur production de texte. Compte tenu que nous nous adressons à des sujets des ordres postsecondaires, la proportion des scripteurs qui disposent peu ou de manière inadéquate de la stratégie de planification nous semble élevée. Nous tenterons plus loin d'établir si les scripteurs bons planificateurs concernent les sujets qui ont réussi au TURBO.

Il nous est impossible à cette étape-ci de nos analyses de pouvoir apprécier la nature exacte des stratégies de planification ainsi que leurs implications sur la qualité de la production écrite. Dès que l'analyse qualitative des verbatims des scripteurs sera complétée, nous pourrions sans doute déterminer avec plus de précision l'utilisation par les scripteurs des sous-processus (activation, organisation, établissement des objectifs) inhérents à la planification.

Tableau 1
Processus de planification: répartition des sujets en quatre catégories

Catégories	Pourcentage
Très performants	38,58 %
Assez performants	23,62 %
Moins performants	22,83 %
Peu performants	14,96 %

Il nous est tout de même possible de reconnaître ici qu'une forte majorité des scripteurs des ordres postsecondaires sont sensibilisés à l'importance de la planification pour produire un texte. L'intériorisation d'un tel processus pourrait cependant être plus ou moins réussie, car la représentation du processus de planification pourrait être seulement le résultat d'un apprentissage stéréotypé sans qu'il y ait véritablement intégration cognitive d'un tel processus. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1993) parlent alors d'un «rituel scolaire» (p. 37) pour désigner ces comportements appris mais non intégrés aux stratégies automatisées des scripteurs.

Nous ne pouvons pas avancer que les scripteurs très performants et assez performants en planification produisent des textes de meilleure qualité. Il faudrait, dans un tel cas, que non seulement la stratégie de planification soit bien intériorisée mais que celle de la rédaction le soit également, car c'est à ce moment que le scripteur dispose du plan établi en concomitance avec d'autres processus et sous-processus nécessités par la production de texte. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, les planificateurs efficaces se recrutent davantage chez les sujets qui ont réussi au test TURBO.

— La rédaction

La rédaction est l'activité où le scripteur procède à la mise en mots du texte selon le plan préalablement établi et également selon les informations disponibles en mémoire à long terme. Un tel processus peut être interrompu en raison de l'activation de nouvelles idées non prévues au plan initial et pour procéder à des révisions des portions de texte déjà écrites. Pour rédiger de manière fonctionnelle, il importe que le scripteur soit libéré d'un travail trop ardu quant aux aspects orthographiques et de ponctuation (Gagné, 1985) et qu'il détienne certaines stratégies pour résoudre les éventuels blocages qu'occasionne souvent la production de textes.

Les stratégies de rédaction peuvent se regrouper en quatre catégories qui témoignent de la plus ou moins grande habileté à procéder à la mise en mots des idées arrêtées dans le plan. Ces quatre catégories sont les suivantes.

- 1) Le scripteur reproduit fidèlement le plan qu'il a préalablement établi et ajoute au besoin certaines informations qui ne figuraient pas dans sa planification. Les interruptions sont courtes, ce qui laisse croire à la disponibilité de stratégies pour résoudre certains blocages. Les scripteurs de cette catégorie sont appelés «très performants» (tp).
- 2) Le scripteur produit son texte sur la base de quelques grandes idées émises au moment de la planification et il récupère en mémoire, en cours de production, la majorité des informations qui seront injectées au texte. Si les idées ainsi activées ne dévient pas de la thématique, le texte peut présenter une certaine cohérence. Les scripteurs de cette catégorie sont appelés «assez performants» (as).
- 3) Le scripteur ne s'appuie pas sur un travail préalable de planification. Il récupère et organise ses idées en cours de production de texte. Une telle procédure comporte le risque de produire un texte incohérent où les informations sont amenées de manière débridée. Les scripteurs de cette catégorie sont appelés «moins performants» (mp).
- 4) Le scripteur récupère de manière aléatoire ses idées au moment de la production de texte. L'organisation des informations s'avère alors très pauvre et peut être à l'origine d'un texte incohérent. Les scripteurs de cette catégorie sont appelés «peu performants» (pp).

Tableau 2
Processus de rédaction: répartition des sujets en quatre catégories

Catégories	Pourcentage
Très performants	30,71 %
Assez performants	29,92 %
Moins performants	24,41 %
Peu performants	14,96 %

Pour tous les sujets de l'échantillon, la répartition des performances, quant au processus de rédaction, s'exprime dans des proportions avoisinant celles du processus de planification (tableau 2). Un peu plus de 60 % des sujets présentent un bon processus rédactionnel (très performants: 30,71 %; assez performants: 29,92 %). Tout près de 40 % des sujets (moins performants: 24,41 %; peu performants: 14,96 %) affichent toutefois certaines difficultés à bien gérer leur processus de production de texte. Dans ces derniers cas, il s'agit surtout d'un manque de planification préalable à la rédaction; ainsi, au moment de rédiger, la mise en mots et l'activation des idées se chevauchent, ce qui alourdit le processus de rédaction et provoque une certaine surcharge cognitive; cette dernière s'avère encore plus lourde si nous considérons que le scripteur active aussi en cours de production le sous-processus d'ajustement pour réviser les sections déjà écrites de son texte. Dans les cas des scripteurs faibles au TURBO, nous pouvons aussi supposer qu'une certaine préoccupation orthographique (lexicale et grammaticale) vient s'ajouter à la charge de travail. À ce sujet, Fayol (1990) a déjà démontré que sous des conditions de surcharge cognitive, les scripteurs par-

viennent plus difficilement à faire les accords grammaticaux (l'étude portait sur le pluriel du nom).

N'ayant pas encore établi la comparaison entre la qualité des textes produits et les stratégies de rédaction, nous ne pouvons affirmer si à l'une ou à l'autre des catégories en rédaction correspondent des textes de qualité différente.

— La révision

C'est au moment de la révision que le scripteur va tenter, à partir d'une définition de tâche, de repérer et de corriger les erreurs ou les maladrotes que son texte peut comporter. Cette révision peut se faire en cours de production de texte lorsque le scripteur lit des passages déjà écrits (sous-processus d'ajustement); elle se fait aussi à la toute fin de la rédaction par la lecture du texte (sous-processus de lecture). Dans la présentation des résultats, nous ne distinguons pas le recours à l'un ou à l'autre de ces sous-processus.

Au sujet des stratégies de révision, quatre catégories de performance des réviseurs sont aussi définies.

- 1) Le scripteur procède à une lecture minutieuse de son texte après en avoir terminé la rédaction. Il tente alors de repérer et de corriger certains aspects (contenu et forme) de son texte. Cette révision peut aussi se faire en cours de rédaction lorsque le scripteur lit des passages déjà rédigés. Les deux procédures peuvent être utilisées par le même scripteur. Les réviseurs de cette catégorie sont appelés «très performants» (tp).
- 2) Le scripteur ne fait qu'un survol rapide de son texte après l'avoir complètement rédigé. Le repérage et la correction peuvent être effectifs lors de ce survol sans que des réaménagements majeurs soient apportés au texte. Les réviseurs de cette catégorie sont appelés «assez performants» (as).
- 3) Le scripteur ne relit pas sa production finale; il ne fait que quelques survols en cours de rédaction sur des portions de texte déjà rédigées. Dans les limites où le survol n'est pas trop rapide, certaines corrections peuvent être apportées. Les réviseurs de cette catégorie sont appelés «moins performants» (mp).
- 4) Le scripteur ne procède jamais à des révisions, que ce soit en cours de production ou à la toute fin de sa rédaction. Les corrections apportées, le cas échéant, s'effectuent selon une démarche du mot à mot où le scripteur modifie l'orthographe du dernier mot qu'il vient d'écrire. Les réviseurs de cette catégorie sont appelés «peu performants» (pp).

Tel qu'il est rapporté au tableau 3, une très forte majorité des sujets déploie des stratégies de révision. En fait, 87,4 % d'entre eux (très performants: 56,69 %; assez performants: 30,71 %) relisent leur texte ou font des lectures de passages rédigés en cours de production afin de repérer des erreurs et éventuellement afin d'apporter

les corrections qui s'imposent. Pour le moment, nous ne pouvons encore nous prononcer sur l'efficacité de la révision. Le processus de révision, comme l'indiquent Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) est fort complexe et nécessite de la part du réviseur une définition de tâche précise pour l'engager activement et de manière efficace dans un processus de repérage et de correction de certains éléments du texte. Dans certains cas, le repérage est efficace sans que la correction appropriée puisse être apportée; dans d'autres cas, la tâche du repérage demeure laborieuse et peu fructueuse. Peu de scripteurs, par ailleurs, accusent un faible recours aux stratégies de révision (moins performants: 4,72 %; peu performants: 7,87 %). La poursuite de nos travaux devrait nous permettre d'établir si ces réviseurs faibles démissionnent devant une telle tâche en raison d'une certaine certitude qu'ils peuvent détenir quant à leur inefficacité à repérer et à corriger les erreurs orthographiques et les maladresses textuelles.

Tableau 3

Processus de révision: répartition des sujets en quatre catégories

Catégories	Pourcentage
Très performants	56,69 %
Assez performants	30,71 %
Moins performants	4,72 %
Peu performants	7,87 %

Devant de tels résultats, deux interprétations provisoires nous apparaissent plausibles. D'une part, nous pouvons supposer que les scripteurs qui ont réussi au TURBO mobilisent toujours des stratégies de révision de texte. On peut penser, en effet, que les habiletés acquises en production de textes, tant celles relatives aux aspects du contenu que celles relatives à la forme, découlent en partie de l'habitude de révision des scripteurs, ce qui leur permet de réfléchir sur certaines composantes orthographiques et textuelles. D'autre part, les scripteurs moins habiles, en l'occurrence ceux qui ne satisfont pas aux exigences minimales du TURBO, seraient conscients de leurs difficultés au point de mobiliser des stratégies de révision de manière à réduire le plus possible le nombre d'erreurs dans leur texte. À la différence des scripteurs habiles, les scripteurs faibles ne parviendraient que très difficilement à repérer et à corriger les imperfections de leur texte. Nous reviendrons plus loin sur cette double interprétation.

Tout comme nous le signalions pour le processus de planification, la révision pourrait aussi être un processus appris dans le contexte scolaire sans qu'il n'y ait vraiment intériorisation de toutes les composantes d'un tel processus. Nous pouvons croire que tout étudiant des ordres postsecondaires sait très bien qu'il faut relire son premier jet, qu'il faut aussi procéder, en cours de rédaction, à des lectures de passages déjà écrits. Reste à savoir si le recours à ces pratiques entraîne des modifications significatives au texte.

Les stratégies des scripteurs en fonction du résultat au TURBO

Nous nous attardons dans la section qui suit sur les résultats des sujets regroupés selon la réussite au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (TURBO). Rappelons que les sujets sont classés en quatre groupes: 1) ceux qui réussissent le test à 68 % et +; 2) ceux qui réussissent au test avec un résultat compris entre 67 % et 51 %; 3) ceux qui échouent au test et dont la note se situe entre 50 % et 37 %; 4) et, enfin, les sujets dont la note est inférieure ou égale à 36 %. Pour chacun de ces groupes, nous observons, selon les quatre catégories préalablement définies, la nature des stratégies qu'ils utilisent en cours de rédaction de texte.

— Processus cognitifs des sujets qui ont réussi au TURBO (68 % et +)

La majorité des sujets qui ont réussi au TURBO avec une note de 68 % et plus ($n = 28$) déploie des stratégies de planification, de rédaction et de révision adéquates en production de texte. En effet, pour les processus de planification et de révision, près de 70 % des sujets se situent dans les catégories des «très performants» et des «assez performants» (figure 1). Pour le processus de rédaction, 56 % de ces sujets se recrutent sous ces deux catégories. Ainsi, même chez les sujets très performants et assez performants au TURBO, le processus de rédaction serait celui qui cause le plus de difficulté. L'obligation de gérer lors de la rédaction plusieurs stratégies serait donc source, pour ce sous-échantillon, d'une faiblesse plus marquée pour ce processus. Il faut signaler aussi que 60 % des sujets se regroupent sous la catégorie des «très performants» en révision. On pourrait avancer ici que ces scripteurs parviennent à objectiver leur production, du moins présentent-ils des stratégies adéquates pour le faire.

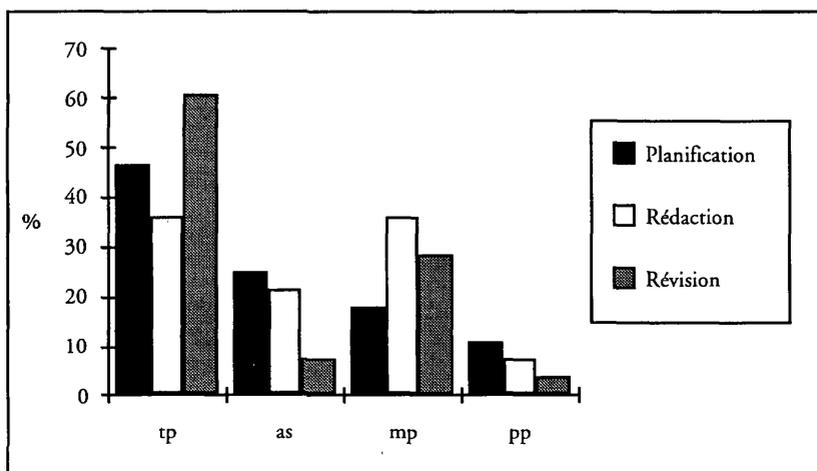


Figure 1 – Répartition en quatre catégories de performance pour les processus impliqués en production de texte des sujets qui ont réussi au TURBO (68 % et +)

En revanche, un certain nombre de sujets, malgré leur réussite au TURBO, accusent des faiblesses pour l'un et pour l'autre des processus cognitifs en production de texte. Globalement, environ 30 % des sujets se recrutent sous les catégories des « moins performants » et des « peu performants » pour les processus de planification (27 %) et de révision (31 %). Pour ces deux catégories confondues, le processus de rédaction s'avère le moins bien maîtrisé (42 %); dans ces cas, il faudrait croire que lors de la rédaction, les scripteurs se réfèrent peu à la planification élaborée antérieurement et démissionneraient devant la tâche complexe de la révision. Peu de sujets, par ailleurs, présentent des stratégies complètement inadéquates: 10 % en planification, 7 % en rédaction et 3 % en révision.

Nous pouvons donc admettre, avec une certaine prudence toutefois, que les sujets qui réussissent au TURBO à 68 % et plus affichent une bonne exploitation des stratégies en production de textes. La caractéristique majeure de ce groupe réside dans le fait que les stratégies de révision sont celles qui sont le plus fortement exploitées. En cours de rédaction, toutefois, une proportion importante de ces scripteurs affichent une certaine difficulté à réinvestir les divers éléments consignés dans leur plan: il s'agit ici du processus le moins bien maîtrisé. De telles assertions cependant devraient être consolidées ou nuancées par des études à venir, car nous ne disposons pas présentement de toutes les observations qui nous permettraient, par exemple, de déterminer si un scripteur fort en planification l'est aussi pour les autres processus concernés par la production de texte. Des études corrélatives à ce sujet sont prévues dans notre plan de traitement des données.

— Processus cognitifs des sujets qui obtiennent entre 67 % et 51 % au TURBO

Les sujets qui réussissent au TURBO et dont les résultats se situent entre 67 % et 51 % ($n = 46$) affichent un profil similaire à ceux du groupe précédent

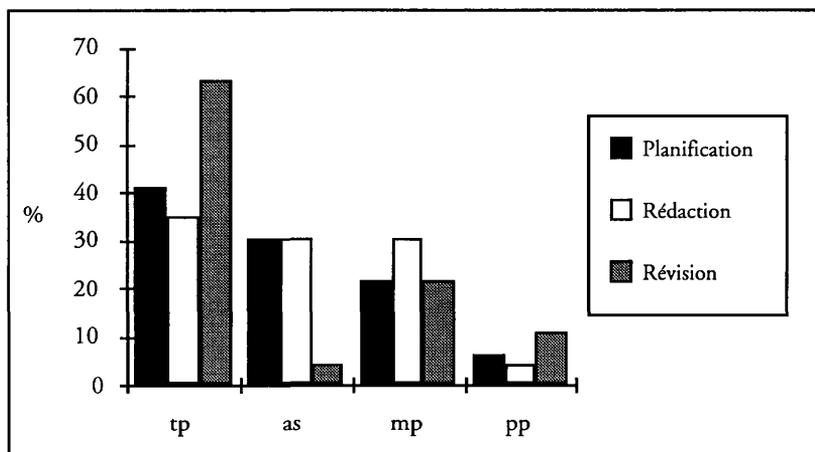


Figure 2 – Répartition en quatre catégories de performance pour les processus impliqués en production de texte des sujets qui ont obtenu entre 67 % et 51 % au TURBO

quant à la mobilisation des processus cognitifs lors de la production de texte (figure 2). En fait, si nous considérons les catégories des «très performants» et des «assez performants», les scripteurs de ce deuxième groupe maîtriseraient mieux le processus de rédaction: alors que 56 % des sujets du premier groupe se regroupaient aux catégories des «très performants» et des «assez performants» pour le processus de rédaction, 64 % des scripteurs de ce deuxième groupe se situent sous ces mêmes catégories. Pour les autres processus, soit la planification et la rédaction, nous constatons l'équivalence des deux groupes.

Nous pouvons dès lors avancer que, quel que soit le niveau de réussite au TURBO, la mobilisation des processus cognitifs s'avère pour l'ensemble des sujets assez uniforme. Dans les deux groupes, le processus le plus utilisé est celui de la révision et celui qui semble poser plus de difficulté serait le processus de rédaction. Une telle situation peut s'expliquer par le caractère même du processus de rédaction qui s'avère celui où la charge cognitive est la plus grande. En effet, comme nous l'avons précédemment mentionné, le processus de rédaction, en plus de comporter la tâche de linéarisation du texte où le respect des conventions orthographiques et textuelles doit être assuré, comprend la prise en compte du plan précédemment élaboré et il nécessite des interruptions (instance de contrôle) pour apporter des modifications ou des corrections au texte.

— Processus cognitifs des sujets qui obtiennent entre 50 % et 37 % au TURBO

Comparativement aux deux sous-échantillons précédents où globalement plus de 60 % des sujets étaient réunis sous les catégories des «très performants» et des «assez performants», les scripteurs dont l'échec au TURBO se manifeste par une note comprise entre 50 % et 37 % démontrent un usage moins adéquat des processus cognitifs en cours de production de texte (figure 3).

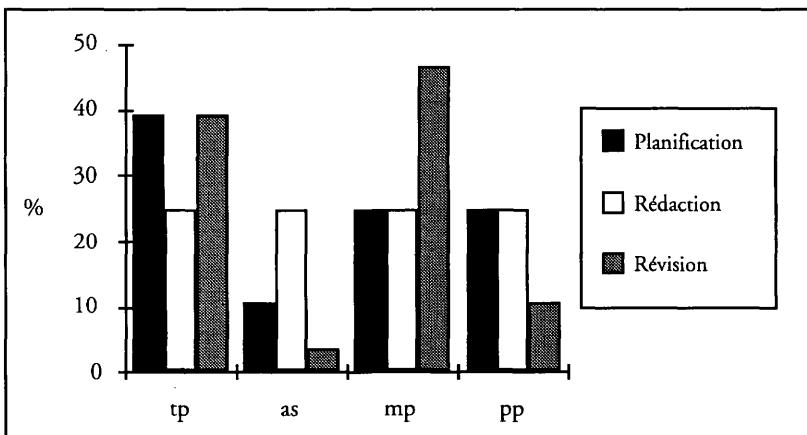


Figure 3 – Répartition en quatre catégories de performance pour les processus impliqués en production de texte des sujets qui ont obtenu entre 50 % et 37 % au TURBO

Pour l'ensemble de ces sujets ($n = 28$), nous observons qu'un peu moins de 50 % d'entre eux («très performants» et «assez performants») mobilisent adéquatement les processus de planification, de rédaction et de révision. Nous relevons, auprès de ce sous-échantillon, des proportions presque équivalentes entre les catégories des «très performants»/«assez performants» et des «moins performants»/«peu performants».

Le processus le moins bien maîtrisé pour ce groupe réside, par ailleurs, en révision de texte: 56 % des sujets relèvent des catégories des «moins performants» et des «peu performants». On peut croire ici que leur faiblesse générale en production de texte, et plus particulièrement en ce qui a trait à l'orthographe, démobiliserait ces scripteurs à l'égard d'un tel processus car, pour eux, la révision ne conduirait pas toujours à des corrections ni à des réaménagements efficaces du texte. En d'autres termes, réviser et ne rien repérer ni corriger provoque chez eux une perception d'inutilité du processus de révision.

Là aussi des traitements ultérieurs doivent être faits afin de préciser si les scripteurs de chacune des catégories relèvent bien de cette catégorie pour les trois processus cognitifs de la production de texte.

— Processus cognitifs des sujets qui obtiennent moins de 36 % au TURBO

Pour les sujets de ce quatrième sous-échantillon ($n = 24$), moins de 50 % d'entre eux sont regroupés dans les deux premières catégories («très performants» et «assez performants») (figure 4). En ce qui concerne les processus de planification et de rédaction, seulement 25 % de ces scripteurs disposent de stratégies adéquates.

Par ailleurs, la particularité de ce groupe concerne le processus de révision dans lequel 66 % des sujets présentent de bonnes stratégies – du moins mobilisent-ils un tel processus en cours de rédaction ou à la suite de la production du texte. Comme nous le signalions précédemment, il y a tout lieu de croire que ces sujets faibles du point de vue de la maîtrise de la langue sont conscients de leurs difficultés, et conséquemment, ils ne font pas confiance à leur premier jet, ce qui les incite à recourir au processus de révision. Vraisemblablement, le recours à un tel processus serait peu efficace, car, en raison même des résultats au TURBO, ils ne disposeraient pas d'un bagage suffisant de connaissances tant déclaratives que procédurales. Ces scripteurs, en plus de présenter des difficultés concernant les aspects orthographiques, syntaxiques, morphologiques, etc., disposent de peu de stratégies puisque seulement 25 % d'entre eux se regroupent dans la catégorie des «très performants» pour la planification et la rédaction.

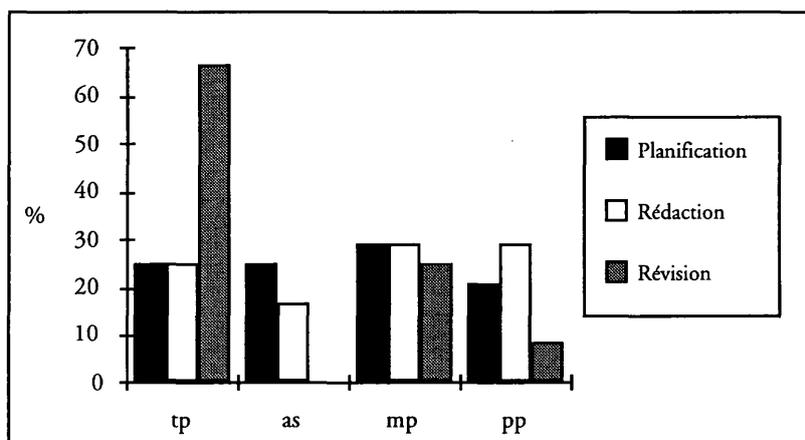


Figure 4 – Répartition en quatre catégories de performance pour les processus impliqués en production de texte des sujets qui ont obtenu 36 % et moins au TURBO

Conclusion

Devant le constat, pour le moins accablant, que les recherches des dernières années ont établi au sujet de la maîtrise du français écrit des étudiants qui s'inscrivent au collège et, par la suite, à l'université (Roy et Lafontaine, 1992), nous pourrions croire que ces jeunes scripteurs ne disposent pas de stratégies cognitives en rédaction de texte. Un tel manque de stratégies traduirait la non-intériorisation des processus cognitifs impliqués en production de textes. L'observation que nous faisons ne nous conduit pas à valider complètement une telle conclusion. Bien sûr, la maîtrise du français écrit pose problème, mais cette étude indique que l'ensemble des sujets de notre échantillon recourent à des stratégies cognitives en production de texte. Pour les trois processus, à savoir la planification, la rédaction et la révision, autour de 60 % des sujets démontrent des comportements stratégiques. Nous ignorons pour l'instant si ces pratiques sont appliquées de manière efficace, mais nous savons tout de même que la majorité des scripteurs sont conscients de la nécessité de recourir à ces processus cognitifs.

Ces stratégies, par ailleurs, sont plus fortement en place chez les sujets dont la maîtrise linguistique de la langue écrite est confirmée par les résultats au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (TURBO). Nous relevons qu'entre 60 % et 70 % de ces sujets mobilisent adéquatement des stratégies de planification, de rédaction et de révision, alors que les scripteurs faibles au TURBO le font dans des proportions comprises entre 25 % et 50 %. Chez ces derniers, nous établissons aussi que plus la performance linguistique est faible, plus restreint est le recours aux stratégies cognitives.

Que faut-il conclure de cela? Tout d'abord, il apparaîtrait que pour disposer de bonnes stratégies en production de texte, il faudrait avoir atteint un certain niveau d'automatisme orthographique afin de libérer le scripteur d'une trop grande surcharge cognitive. Nous abondons ici dans le sens de Gagné (1985) qui a établi que la rédaction comporte quatre habiletés que nous avons par ailleurs présentées et discutées:

Ce sont l'attention portée aux habiletés motrices, l'attention accordée aux mécanismes d'écriture, la présence de supports externes efficaces pour maintenir la cohésion et le recours à des stratégies efficaces pour résoudre des blocages en cours de production (Boudreau, 1992, p. 120).

Vraisemblablement, la deuxième habileté ne figurerait pas parmi les compétences des scripteurs faibles au TURBO. Préoccupés par des problèmes d'ordre orthographique et syntaxique, ces scripteurs ont peu accès au développement et à l'utilisation de stratégies cognitives pour rédiger leur texte. Il s'ensuit un manque de disponibilité cognitive pour procéder au travail de mise en texte. Ces scripteurs accordent une attention telle aux règles de surface que peu de temps est consenti aux processus de planification, de rédaction et, dans certains cas, de révision.

Le processus de la révision semble par ailleurs celui qui soit le plus abondamment utilisé par tous les scripteurs quel que soit leur niveau de réussite au TURBO. La même interprétation, cependant, ne peut pas être apportée pour chacun des sous-échantillons délimités par la performance au TURBO; d'une part, ceux qui obtiennent la note de passage au test procéderaient à des révisions plus efficaces en raison même d'un savoir linguistique plus solide et, éventuellement, d'une meilleure représentation des processus cognitifs impliqués en production de texte. Ainsi, la révision, telle qu'elle est entendue par Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987), pourrait s'avérer plus complète et davantage propre à orienter la tâche de repérage des réviseurs, ce qui s'avère une condition préalable aux divers réaménagements à apporter au texte. D'autre part, nous relevons que les scripteurs qui ne réussissent pas au TURBO mobilisent des stratégies de révision tout autant que les sujets qui satisfont aux exigences dudit test. Nous pouvons supposer toutefois que le recours à un tel processus pourrait être stérile ou, tout au plus, peu générateur de corrections puisque ces scripteurs possèdent des connaissances limitées et insuffisantes tant en ce qui regarde les aspects linguistiques de la langue que les représentations des processus cognitifs à mettre en œuvre en production de texte. L'accès fréquent aux stratégies de révision pour ces scripteurs serait davantage le témoin d'un sentiment d'insécurité devant la conscience de leurs faiblesses en langage écrit que le signe d'une intériorisation adéquate d'un tel processus.

Il semblerait donc que la maîtrise des connaissances de type déclaratif soit en relation avec les connaissances procédurales en ce sens que les stratégies cognitives sont plus largement utilisées chez les sujets qui maîtrisent mieux le code orthographique (lexical et grammatical). Dans une démarche prospective d'intervention il

faudrait bien sûr s'assurer que les connaissances de base soient acquises, mais il s'imposerait aussi que les scripteurs développent des compétences procédurales qui leur permettraient non seulement de respecter les conventions orthographiques, mais aussi celles qui sont relatives aux normes textuelles qui varient selon le genre littéraire, selon l'intention de communication et selon les caractéristiques des destinataires. Nous nous situons alors à l'intersection des deux types de connaissance qui font référence à ce que Brien (1990) dénomme les connaissances duelles. En fait, les sujets de notre échantillon, à des niveaux différents de compétence, détiennent à la fois des connaissances déclaratives et procédurales en production de texte. Les objectifs de l'intervention pédagogique ne peuvent plus favoriser exclusivement l'un ou l'autre type de connaissances; l'enseignement/apprentissage en production de texte doit allier ces deux volets des savoirs déclaratifs et procéduraux. Comme nous l'avons déjà signalé pour l'apprentissage du langage écrit chez des élèves plus jeunes, les connaissances déclaratives doivent être apprises en cours ou à l'occasion d'une production de texte, ce qui nous semble être la stratégie la plus propice pour conjuguer le «savoir» purement déclaratif au «savoir faire».

Toute règle doit être enseignée lorsque le scripteur en manifeste l'ignorance ou la non-maîtrise lors d'un projet de production écrite. L'enseignement d'une connaissance déclarative (règles lexicales, grammaticales, etc.) doit venir se greffer sur un travail en cours et non pas précéder les tentatives de production de textes des scripteurs. Écrire et lire obligent à tenir compte d'un projet de communication bien plus que de se soumettre à un code (Boudreau, 1993, p. 144-145).

Enfin, plusieurs questions restent encore ouvertes et nous tenterons d'apporter des éléments de réponse dans la poursuite de nos travaux. Ainsi en est-il des rendements selon les sexes, selon les domaines d'études des sujets (sciences, sciences humaines) et selon l'un ou l'autre des ordres postsecondaires (collège, université). Des croisements devront aussi être faits entre les différentes variables de l'une ou de l'autre des trois recherches entreprises par notre équipe. Par exemple, nous tenterons de vérifier si le niveau d'appropriation linguistique tel qu'évalué à partir des réflexions d'ordre linguistique des sujets de notre échantillon est en relation avec les compétences procédurales en production de texte; des relations pourront aussi être établies entre les profils motivationnels des sujets et leur habileté à disposer des processus cognitifs en production de texte.

Par ailleurs, il nous faudra établir les différentes configurations de scripteurs qui se manifestent chez les sujets que nous avons évalués. Un tel objectif oblige à mettre en relation les trois processus cognitifs ainsi que les sous-processus qui leur sont associés afin de distinguer des séquences particulières de stratégies cognitives mises en œuvre par chacun des scripteurs; il sera alors sans doute possible, sur l'établissement des principaux profils de scripteurs, d'apprécier si l'une ou l'autre des procédures permet des textes de meilleure qualité.

Abstract – There is a scarcity of data to describe the text production of secondary level students. The aim of this article is to describe strategies used by writers at the college and university level as they plan, compose, and revise. The objective is to examine how writing competence is related to linguistic and discursive knowledge. The results indicate that subjects attend to each of these processes although they do not demonstrate complete mastery. As well, the author found a certain relationship between linguistic and discursive competence.

Resumen – Todavía se cuenta con muy pocos datos sobre la maestría de los procesos cognoscitivos involucrados en la producción de textos por estudiantes postsecundarios. El objeto de este artículo es precisamente explicar las estrategias utilizadas por escribanos a nivel de bachillerato y universitario cuando éstos recurren al uso de los subprocesos de planificación, redacción y revisión. Se hacen intervenir también conocimientos lingüísticos y discursivos para circunscribir la cuestión de aptitudes en producción de textos. Los resultados indican que los sujetos prestan particular atención a cada uno de estos procesos sin poseer la maestría completa de ninguno de ellos, y que existe cierta relación entre las aptitudes lingüísticas y las aptitudes discursivas.

Zusammenfassung – Wir verfügen noch über wenige Informationen bezüglich der Beherrschung kognitiver Vorgänge, die bei der Herstellung von Texten bei Kollegial – und Universitätsstudenten mitspielen. Diese Untersuchung soll gerade über die Art des Vorgehens bei Schreibenden an Kollegstufe und Universität berichten, wenn diese die Arbeitsstufen der Planung, der Abfassung und der Durchsicht vornehmen. Wir stellen auch eine Beziehung her zwischen den sprachwissenschaftlichen und logischen Kenntnissen, um die Frage dieser Fähigkeiten beim Abfassen der Texte zu klären. Die Ergebnisse zeigen, daß die beobachteten Studenten jeder dieser Etappen eine besondere Aufmerksamkeit widmen, ohne sie völlig zu beherrschen, und daß es möglicherweise eine gewisse Beziehung gibt zwischen den linguistischen und den logischen Fähigkeiten.

RÉFÉRENCES

- Boudreau, G. (1992). Les processus cognitifs en production de textes au postsecondaire. In G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (éd.), *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (p. 109-155). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Boudreau, G. (1993). L'entrée dans l'écrit: l'intervention pédagogique. In G. Boudreau (dir.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (p. 137-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Brien, R. (1990). *Science cognitive et formation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Campione, J. C. et Brown, A. L. (1990). Guided learning and transfer: Implications for approaches to assessment. In N. Frederiksen, R. Glaser, A. Lesgold et M. G. Shafto (éd.), *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition* (p. 141-172). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, É. (1993). Interprétation de textes et capacité de lecture au début du C.P. In G. Chauveau, M. Remond et É. Rogovas-Chauveau (dir.), *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit* (p. 23-41). Paris: L'Harmattan.
- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fayol, M. (1990). *Éléments pour une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale*. Présentation au Séminaire RECUEIL, Lyon.

- Frederiksen, N. et Breuleux, A. (1990). Monitoring cognitive processing in semantically complex domains. In N. Frederiksen, R. Glaser, A. Lesgold et M. G. Shafto (éd.), *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition* (p. 351-391). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. Weinstein, E. Goetz et P. Alexander (éd.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (p. 63-76). San Diego, CA: Academic Press.
- George, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1983). *A cognitive model of the writing process in adults* (Final Report). Carnegie-Mellon University, Pittsburgh, PA, National Institute of Education (éd.), Washington, DC.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in Language Disorders*, 7(4), 19-30.
- Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K. A., Stratman, J. F et Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (éd.), *Advances in psycho-linguistics, reading, writing and language learning* (Volume 2) (p. 176-240). New York, NY: Cambridge University Press.
- Roy, G.-R. et Lafontaine, L. (1992). L'appropriation linguistique au postsecondaire. In G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (éd.), *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (p. 65-107). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L., Boudreau, G. et Viau, R. (1992). *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching* (p. 686-724), New York, NY: Macmillan Publishing.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.