

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

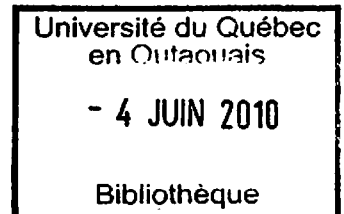
MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
ANNIE GAUTHIER

PROPOSITION DE COMPOSANTES D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET  
D'ÉVALUATION (SAÉ) MODÈLE EN FRANÇAIS ÉCRIT À LA PREMIÈRE  
ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

FÉVRIER 2010



## *Sommaire*

La langue française est au cœur de nos vies, car c'est elle qui nous permet de communiquer, d'échanger et d'apprendre. Il va de soi qu'il faut avoir une bonne maîtrise du français pour fonctionner adéquatement dans la société. Or, les jeunes semblent éprouver des difficultés en ce qui a trait à cette langue, plus particulièrement en écriture. En effet, il n'est pas rare de voir, dans les textes des élèves du secondaire de nos classes, des erreurs qui devraient être évitées telles que *Tu mange* et *Je les aiment*. Le ministère de l'Éducation du Québec a essayé de remédier à ces difficultés de la langue française en mettant sur pied des réformes. Malgré celles-ci, les difficultés reliées à la langue française écrite sont encore bien présentes dans les classes. Le nouveau programme d'études qui, rappelons-nous, prônait un passage du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage, a eu pour effet de changer certaines pratiques enseignantes et, par le fait même, les outils pédagogiques, comme la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Aux yeux des enseignants, elle semble encore inefficace parce que cet outil est encore peu documenté. Nous avons donc décidé d'amorcer une recherche sur ce nouvel outil pédagogique pour le rendre plus efficace et accessible pour ainsi permettre l'amélioration de la langue française écrite chez les élèves. Pour ce faire, nous avons formulé un objectif de recherche principal : proposer des composantes d'une SAÉ modèle en français écrit pour des élèves de première année du deuxième cycle du secondaire. Pour l'atteindre, nous avons défini cinq composantes modèles possibles d'une SAÉ en écriture dans notre cadre théorique. Nous avons ensuite construit une SAÉ modèle. Nous l'avons fait valider par deux personnes-ressources expertes à l'aide d'une grille de validation pour ensuite l'expérimenter auprès de sept élèves – dont deux faibles,

trois moyens et deux forts – de la première année du deuxième cycle du secondaire en utilisant un journal de bord. Bien qu'expérimentée en classe, nous l'avons fait valider par un échantillon composé de cinq enseignants de la première année du deuxième cycle du secondaire en leur faisant compléter une grille d'évaluation. Les résultats recueillis nous ont permis de constater majoritairement des ressemblances et quelques différences entre les perceptions des participants entre eux et les auteurs cités dans notre cadre théorique en ce qui concerne les sous-critères des cinq composantes devant se retrouver dans une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire. À la suite de tous les résultats, nous avons pu produire un gabarit d'une SAÉ modèle selon les perceptions des enseignants et des élèves et les recherches des différents auteurs de notre cadre théorique afin de permettre, espérons-le, une amélioration de la langue française écrite chez les élèves.

*Table des matières*

SOMMAIRE .....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ENCADRÉS .....	x
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES GRAPHIQUES .....	xii
REMERCIEMENTS .....	xiii
INTRODUCTION.....	1
PROBLÉMATIQUE .....	5
1. Un problème de surcharge cognitive.....	7
1.1. Un problème de l'enseignement du processus d'écriture.....	9
2. Un problème de motivation à apprendre le français .....	12
3. Un problème dans les programmes d'études.....	15
3.1. Programme d'études de 1995.....	16
3.2. Nouveau programme de formation de 2005 .....	18
4. Un problème d'outils pédagogiques.....	26
5. Question et objectifs de recherche .....	29
CADRE THÉORIQUE .....	31
1. Processus d'écriture.....	32
2. Paradigme de l'apprentissage.....	37
2.1. Cognitivisme .....	39
2.1.1. Stratégies métacognitives.....	44
2.2. Socioconstructivisme .....	47
3. Enseignement par compétences .....	49

4. Nouveau programme de formation de 2005 .....	53
4.1. Compétences transversales .....	54
4.2. Compétences disciplinaires.....	55
4.3. Évaluation .....	58
5. Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) .....	59
5.1. Définition d'une SAÉ.....	61
5.2. Définition de l'évaluation dans ce contexte.....	64
5.3. SAÉ modèle et ses composantes.....	67
5.3.1. Composante organisationnelle .....	68
5.3.2. Composante environnementale .....	70
5.3.3. Composante compétences .....	71
5.3.4. Composante motivationnelle.....	72
5.3.5. Composante évaluative .....	73
6. Bilan du chapitre .....	75
MÉTHODOLOGIE.....	78
1. Type de recherche .....	79
2. Échantillon et critères de sélection.....	82
2.1. Les élèves.....	83
2.2. Les enseignants .....	86
2.3. Les sujets de la pré expérimentation.....	88
3. Instrumentation.....	89
3.1. Instrument de recherche : SAÉ sur l'humour.....	90
3.1.1. Les composantes de notre SAÉ.....	91
3.1.1.1.Composante organisationnelle .....	91
3.1.1.2.Composante environnementale .....	96
3.1.1.3.Composante compétences .....	97
3.1.1.4.Composante motivationnelle.....	99
3.1.1.5.Composante évaluative .....	101
3.1.2. Pré expérimentation de l'instrument de recherche.....	106
3.1.2.1.Analyse de la pré expérimentation de l'instrument de recherche	
.....	107
3.1.3. Répartition de la SAÉ en cours .....	110
3.2. Instruments de collecte de données.....	119

3.2.1. Grille d'évaluation de la SAÉ sur l'humour destinée à la validation par les enseignants.....	120
3.2.2. Journal de bord destiné aux élèves.....	120
3.2.3. Discussion de groupe de la SAÉ sur l'humour par les élèves et les enseignants.....	122
3.3. Limites des instruments .....	123
4. Déroulement de la recherche.....	123
5. Méthode d'analyse des données.....	126
<b>RÉSULTATS ET ANALYSE.....</b>	<b>131</b>
1. Vue d'ensemble des résultats.....	132
2. Analyse des résultats par composantes .....	137
2.1. La composante motivationnelle .....	138
2.1.1. La composante motivationnelle selon les élèves.....	139
2.1.2. La composante motivationnelle selon les enseignants.....	144
2.1.3. Bilan des deux groupes de sujets.....	150
2.2. La composante organisationnelle.....	150
2.2.1. La composante organisationnelle selon les élèves .....	151
2.2.2. La composante organisationnelle selon les enseignants .....	158
2.2.3. Bilan des deux groupes de sujets.....	163
2.3. La composante environnementale.....	164
2.3.1. La composante environnementale selon les élèves.....	164
2.3.2. La composante environnementale selon les enseignants .....	167
2.3.3. Bilan des deux groupes de sujets.....	171
2.4. La composante compétences.....	171
2.4.1. La composante compétences selon les élèves .....	172
2.4.2. La composante compétences selon les enseignants .....	180
2.4.3. Bilan des deux groupes de sujets.....	187
2.5. La composante évaluative.....	188
2.5.1. La composante évaluative selon les élèves .....	189
2.5.2. La composante évaluative selon les enseignants.....	193
2.5.3. Bilan des deux groupes de sujets.....	198
<b>DISCUSSION .....</b>	<b>200</b>
1. La composante motivationnelle .....	201
2. La composante organisationnelle.....	204
3. La composante environnementale.....	207

4. La composante compétences.....	210
5. La composante évaluative.....	213
6. Gabarits du MÉLS, des maisons d'éditions et des commissions scolaires.....	219
7. Présentation de notre gabarit d'une SAÉ modèle.....	220
CONCLUSION.....	228
1. Limites de la recherche.....	232
2. Pistes de recherche.....	233
RÉFÉRENCES.....	235
ANNEXES.....	243
A – Autorisation et consentement.....	244
A1 – Autorisation de la directrice générale de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais à Gatineau.....	244
A2 – Autorisation du directeur de l'École secondaire Mont-Bleu à Gatineau .....	245
A3 – Autorisation du comité d'éthique de la recherche.....	246
A4 – Formulaire de consentement des élèves.....	247
A5 – Formulaire de consentement des enseignants.....	249
B – Instruments de collecte des données.....	251
B1 – Grille de validation.....	251
B2 – Grille d'évaluation des enseignants.....	255
B3 – Journal de bord des élèves.....	259
B4 – Discussion de groupe des élèves.....	263
B5 – Discussion de groupe des enseignants.....	264
C – Verbatim.....	265
C1 – Extrait du verbatim du groupe de discussion des élèves codé.....	265
C2 – Extrait du verbatim du groupe de discussion des élèves codé par composante.....	266
C3 – Extrait des journaux de bord des élèves codés.....	267
C4 – Extrait des grilles d'évaluation des enseignants codées.....	268
D – Instrument de recherche.....	269
D1 – SAÉ : <i>Humour sans frontière</i> .....	269

*Liste des tableaux*

Tableau 1 : Changement du rendement des élèves depuis l’implantation de la réforme .....	22
Tableau 2 : Familles de situations pour la compétence <i>Écrire des textes variés</i> .....	57
Tableau 3 : Sous-critères de la composante organisationnelle retenus .....	69
Tableau 4 : Sous-critères de la composante environnementale retenus .....	70
Tableau 5 : Sous-critères de la composante compétences retenus .....	72
Tableau 6 : Sous-critères de la composante motivationnelle retenus.....	73
Tableau 7 : Sous-critères de la composante évaluative retenus .....	75
Tableau 8 : Synthèse des composantes d’une SAÉ modèle.....	77
Tableau 9 : Synthèse des composantes que nous retrouvons dans notre SAÉ sur l’humour .....	103
Tableau 10 : Tableau des codes.....	127
Tableau 11 : Nombre total d’énoncés répartis par composante selon les instruments de collecte de données.....	134
Tableau 12 : Énoncés des élèves répartis par composante selon les instruments de collecte de données .....	135
Tableau 13 : Énoncés des enseignants répartis par composante selon les instruments de collecte de données.....	135
Tableau 14 : Synthèse des sous-critères d’un gabarit de SAÉ modèle en français écrit .....	218



*Liste des encadrés*

Encadré 1 : Sous-critères de la composante motivationnelle intégrés dans le gabarit de SAÉ modèle.....	204
Encadré 2 : Sous-critères de la composante organisationnelle intégrés dans le gabarit de SAÉ modèle.....	207
Encadré 3 : Sous-critères de la composante environnementale intégrés dans le gabarit de SAÉ modèle.....	210
Encadré 4 : Sous-critères de la composante compétences intégrés dans le gabarit de SAÉ modèle.....	213
Encadré 5 : Sous-critères de la composante évaluative intégrés dans le gabarit de SAÉ modèle.....	216

*Liste des figures*

Figure 1 : Compétence disciplinaire <i>Écrire des textes variés et ses composantes</i> .....	56
Figure 2 : Schéma de la situation d'apprentissage selon Legendre (2005).....	62
Figure 3 : Schéma de la situation d'apprentissage adapté selon notre SAÉ modèle en français écrit .....	67

*Liste des graphiques*

Graphique 1 : Importance des sous-critères de la composante motivationnelle selon les élèves.....	139
Graphique 2 : Importance des sous-critères de la composante motivationnelle selon les enseignants .....	145
Graphique 3 : Importance des sous-critères de la composante organisationnelle selon les élèves.....	152
Graphique 4 : Importance des sous-critères de la composante organisationnelle selon les enseignants .....	158
Graphique 5 : Importance des sous-critères de la composante environnementale selon les élèves.....	165
Graphique 6 : Importance des sous-critères de la composante environnementale selon les enseignants .....	168
Graphique 7 : Importance des sous-critères de la composante compétences selon les élèves.....	173
Graphique 8 : Importance des sous-critères de la composante compétences selon les enseignants .....	181
Graphique 9 : Importance des sous-critères de la composante évaluative selon les élèves .....	189
Graphique 10 : Importance des sous-critères de la composante évaluative selon les enseignants .....	194

### *Remerciements*

J'aimerais d'abord et avant tout remercier la personne qui m'a été d'une aide précieuse et sans laquelle l'accomplissement de ce projet n'aurait pas été mené aussi bien à terme : madame Lizanne Lafontaine, directrice de recherche. Je tiens à lui dire à quel point son expertise, ses commentaires, sa grande disponibilité et son soutien continu m'ont permis de réaliser convenablement l'un de mes projets de vie.

Je souhaiterais également remercier toutes les bonnes gens qui ont participé à ma recherche. Tout d'abord, merci à ma collègue et amie, Martine De Grandpré, qui a donné de son temps pour répondre à mes questions tout au long de mon cheminement, qui a analysé ma SAÉ modèle lors de la pré expérimentation, qui a révisé mon mémoire et qui a mené brillamment les discussions de groupe. Merci aussi à Valérie Perron, conseillère pédagogique et amie, qui a pris le temps de m'envoyer des documents pour ma recherche et qui a lu et analysé ma SAÉ modèle lors de la pré expérimentation. Je remercie du fond du cœur les élèves et les enseignants qui ont composé mon échantillon sans qui cette recherche n'aurait pas été possible. Merci infiniment à Michel Beaudoin et à Joanne Pharand, correcteur et correctrice de mon mémoire. Leurs conseils éclairés ont été grandement appréciés.

Je veux aussi remercier les personnes de mon entourage, soit ma famille et mes amis pour leur soutien moral et leur compréhension lors des moments où j'étais moins disponible pour eux.

*Introduction*

Depuis maintenant six ans, j'enseigne le français langue d'enseignement à des élèves de la première année du deuxième cycle du secondaire. Ce qui me passionne le plus de cette matière est, sans contredit, toute la richesse de l'écriture. Le français écrit est un art qui nous permet de nous exprimer. C'est à travers le style, les mots employés, la maîtrise de la grammaire que nous pouvons percevoir et dégager le message que nous voulons véhiculer. Il s'agit simplement de changer un mot, une expression, un signe de ponctuation ou le ton de notre texte pour que le message ne soit plus le même. Nous pouvons alors constater que c'est la complexité de la langue française qui rend cette dernière aussi exceptionnelle.

Par contre, chez certains élèves, cette complexité de la langue peut s'avérer difficile à maîtriser. Malheureusement, c'est ce que je remarque dans ma salle de classe : bon nombre de mes élèves ont de la difficulté à maîtriser la langue écrite. Plusieurs intervenants en éducation ont également constaté une difficulté remarquable du français écrit depuis l'instauration de l'instruction publique obligatoire dans les pays francophones (MÉLS, 2007a). Des chercheurs comme Chartrand (2007) et Tardif (1997) affirment que les élèves de nos écoles québécoises font généralement beaucoup d'erreurs liées aux accords, constat que je fais également de mes propres élèves. Par exemple, les jeunes écrivent souvent des groupes de mots tels que *Je les mangent*, car ils ont conclu, en faisant des exercices sur l'accord du verbe avec son sujet, que la règle est la suivante : le verbe s'accorde généralement avec le groupe du nom ou le pronom placé à proximité de celui-ci. La représentation mentale que l'élève se fait de cette règle est alors erronée. Il faut donc intervenir explicitement en organisant la pensée de l'élève. Le ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) a tenté à plusieurs reprises, par le biais de réformes, d'améliorer cette situation déplorable (Gauthier, 2007). Il a publié, en 2007, le programme de formation de l'école québécoise au deuxième cycle du secondaire. Il a également mis en place, en 2008, un plan d'action pour l'amélioration du français écrit qui consiste à démontrer l'importance de la constance dans les pratiques enseignantes. Il semble donc que le nouveau programme de formation doit s'ajuster.

Ce programme de formation privilégie le paradigme de l'apprentissage et propose les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) comme un des outils pédagogiques. Or, cette nouveauté a des répercussions sur l'apprentissage du français écrit des élèves, car les enseignants de la première année du deuxième cycle du secondaire ne semblent pas savoir comment bâtir adéquatement des SAÉ en français écrit (Lebrun, 2001). Nous nous demandons si l'élaboration d'une SAÉ modèle pourrait améliorer l'apprentissage du français écrit chez les élèves du secondaire. La présente recherche a donc pour but de découvrir les composantes essentielles à l'élaboration d'une SAÉ modèle en français écrit pour des élèves de la première année du deuxième cycle du secondaire et d'un gabarit.

Dans notre premier chapitre, nous faisons état de la problématique inhérente à cette étude en ciblant les problèmes reliés à la langue française écrite chez les élèves. Nous abordons d'abord les différents enjeux qui contribuent aux difficultés de l'apprentissage de la langue française écrite : la société, la surcharge cognitive et la motivation. Nous nous interrogeons ensuite sur le programme d'études de 1995, précurseur du renouveau pédagogique lui-même, ainsi que sur le renouveau pédagogique

en lien avec le paradigme de l'apprentissage et nous explicitons ces deux programmes. Tout cela nous permet de constater un problème relié aux nouveaux outils pédagogiques d'apprentissage du français écrit pour ensuite divulguer notre question et nos objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique dans lequel nous définissons divers concepts en lien avec notre recherche. Ainsi, processus d'écriture, paradigme de l'apprentissage, enseignement par compétences et situation d'apprentissage et d'évaluation sont développés.

Le troisième chapitre présente la méthodologie. C'est à cette étape que toute justification en lien avec la démarche et le déroulement de notre recherche est donnée dans le but de démontrer le cheminement parcouru pour atteindre nos objectifs de recherche.

Finalement, nous analysons et interprétons les différentes données recueillies en nous attardant, d'abord, à deux perceptions – celle des élèves et celle des enseignants participants quant aux composantes essentielles d'une SAÉ modèle – recueillies par l'entremise de leurs commentaires issus de nos instruments de collecte de données. Nous faisons également le lien avec notre cadre théorique. Cette analyse nous mène ensuite à l'élaboration de notre gabarit modèle d'une SAÉ en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire.



*Problématique*

---

Une société en constant mouvement! Voilà l'un des constats auxquels font face nos écoles québécoises. L'apparition de nouvelles technologies, la pluralité des valeurs véhiculées dans notre société, la coopération de plus en plus fréquente et nécessaire entre les travailleurs (Tardif, 1999) sont des raisons pour lesquelles l'école québécoise du 21<sup>e</sup> siècle doit s'adapter. Il n'est en fait pas rare d'entendre, dans nos salles de classe, des paroles telles que : « Mon père a seulement une deuxième secondaire et il gagne parfaitement sa vie malgré le fait qu'il ne maîtrise pas très bien la langue française écrite ». « Je n'ai pas besoin de réussir mes cours de français, car je vais reprendre la compagnie de mon père. » « Pourquoi écrire convenablement quand les gens me comprennent bien? » Nous devons nous adapter aux différentes idéologies et divers changements pour ainsi tenter de redonner de l'importance à la qualité de la langue française qui semble ne plus être un moyen de communication perçu comme étant utile chez le jeune (Viau, 1999).

Nous constatons que le français écrit semble en crise (MÉLS, 2005), et ce, depuis plusieurs années. Nous sommes nombreux à enseigner le français langue d'enseignement au Québec et à percevoir ce problème dans nos salles de classe. Qu'est-ce qui peut bien expliquer les difficultés en lien avec cette matière? Les approches pédagogiques et les outils pédagogiques utilisés? L'application des programmes de formation? La motivation des élèves, comme le mentionne Viau (1999)? La formation des enseignants? Le transfert des apprentissages? Ces questions tout à fait légitimes font écho à différents constats et hypothèses dont quelques-uns sont explicités dans ce présent chapitre. D'abord, nous faisons état de la situation problématique de la surcharge cognitive puisqu'elle contribue

essentiellement aux difficultés des apprenants en écriture. Ces difficultés sont aussi dues au problème de la motivation à apprendre le français chez le jeune. De plus, il ne faut pas oublier les problèmes relatifs aux différents programmes d'études et aux outils pédagogiques en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française écrite. Ces problématiques nous conduisent vers une question de recherche visant à mettre sur pied un outil qui, espérons-le, pourra permettre l'amélioration du français écrit. Finalement, cette question nous mène vers un objectif général et des objectifs spécifiques qui sont présentés à la fin du chapitre.

### **1. Un problème de surcharge cognitive**

Selon les chercheurs, l'enseignement n'est pas aussi efficace qu'il devrait l'être, car il se heurte souvent à un problème de surcharge cognitive. Nous enseignons des notions comme l'accord des verbes, la structure d'un texte et la cohérence textuelle, puis nous croyons que l'élève est en mesure de transférer toutes ces connaissances dans sa production écrite. Cependant, le contraire se produit bien souvent, car il y a surcharge cognitive pour l'élève, c'est-à-dire qu'il a trop d'informations à traiter en même temps dans sa mémoire de travail (Thérien & Smith, 1996). Au lieu de se concentrer sur la compréhension et la réalisation de la tâche, l'élève dépense une énergie considérable à essayer de tout faire en même temps et, ainsi, à tenter de trier les informations afin de trouver celles qui sont en lien avec le travail demandé (Nadeau & Fisher, 2006; Reuter, 1996; Tardif, 1997 & 1999; Thérien & Smith, 1996).

Le rôle de l'enseignant devrait être celui d'accompagnateur pour l'élève afin d'aider ce dernier à structurer sa pensée et ainsi éviter cette surcharge mentale, car l'acte d'écrire est un énorme processus (MÉLS, 2006a; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). D'ailleurs, l'enseignement de ce processus cognitif semble trop souvent laissé de côté quand il devrait faire partie intégrante de l'enseignement du français écrit (Bentolila, 1995; Decroly, 1988; Dewey, 1977; Freinet, 1982; Inchauspé, 2007; Lebrun, Lenoir & Desjardins, 2004; Perrenoud, 1997; Piaget, 1975; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). En effet, il ne suffit pas de transmettre des connaissances à l'élève en pensant qu'il sera capable de les réinvestir ultérieurement. Il faut guider le jeune et prendre le temps de l'organiser.

Nous sommes forcée d'admettre que le manque de temps est en cause dans la profession enseignante et que les enseignants veulent faire avancer les choses rapidement, inculquer un maximum de savoirs à l'apprenant (Inchauspé, 2007), quand ils devraient plutôt consacrer plus de temps aux processus mentaux du jeune pour qu'il comprenne ses erreurs en écriture (Hayes & Flower, 1980; Préfontaine, 1998). Il est essentiel de savoir, par exemple, les raisons pour lesquelles le jeune a choisi ce marqueur de relation plutôt qu'un autre, il a accordé ce verbe à la troisième personne du pluriel, etc. Ainsi, le réajustement est possible lorsque les erreurs de l'apprenant s'expliquent.

### **1.1. Un problème de l'enseignement du processus d'écriture**

Selon les chercheurs, il faudrait que les enseignants prennent le temps d'enseigner des stratégies d'écriture, ce qui est la grande faiblesse dans l'enseignement du français, en s'appuyant sur une procédure pour qu'ils puissent comprendre le processus cognitif de l'élève pour l'aider et ainsi éviter cette surcharge (Lefrançois, 2000; Moffet, 1995). Les étapes de cette procédure se résument comme suit : « planifier à la fois la tâche d'écriture et le texte; sélectionner les données; transformer ses idées en phrases en les inscrivant dans un parcours logique et réviser le texte final pour s'assurer de sa qualité sur les plans sémantique et linguistique » (Thérien & Smith, 1996, p. 25). Comme le dit Huber (2005), nous devons alors « redonner du sens à l'acte d'apprendre » (p.14). Le mot apprendre prend ici tout son sens, car il s'agit de comprendre le processus qui conduit l'élève au but proposé par la tâche de rédaction demandée et non de regarder et de poser un jugement uniquement sur le résultat.

Ce processus d'écriture élaboré par Hayes et Flower (1980) et repris, avec certains ajouts, par Thérien et Smith (1996), Préfontaine (1998), Reuter (1996) et Tardif (1997) est essentiel au bon apprentissage du français écrit puisqu'il permet d'organiser la pensée du jeune. Voyons plus en détail cette compétence scripturale afin de comprendre la problématique en écriture liée à la surcharge cognitive. Tout d'abord, il y a trois grandes étapes au processus d'écriture : planification, mise en texte et révision. Dans un premier temps, l'apprenant peut planifier sa démarche en dégagant les enjeux liés à la tâche et en se fixant des buts, en élaborant un plan d'action : gestion de temps, ressources

disponibles, etc. Par la suite, l'apprenant fait l'inventaire des outils et des savoirs mis à sa disposition pour écrire son texte. Cette première étape franchie, l'élève élabore alors la structure de son texte. Il lui faut sélectionner les données d'abord puis hiérarchiser ces dernières, les organiser, faire le lien entre elles et rectifier le tout constamment. La deuxième étape consiste en la mise en texte. L'élève rédige maintenant en prenant soin de bien lier ses phrases entre elles et de veiller à la cohérence du texte. Finalement, la troisième étape, la révision, c'est-à-dire la relecture du texte plusieurs fois avec des buts différents, est de mise pour apporter les modifications éventuelles. Nous pouvons donc constater la complexité de cette tâche pour un élève puisqu'il y a beaucoup d'étapes et qu'elles sont cognitivement exigeantes. Elles peuvent toutes s'avérer difficiles pour l'apprenant et peuvent créer une surcharge cognitive et ainsi provoquer une démotivation chez lui, concept que nous reprenons à la section suivante ainsi que dans le cadre théorique.

Cependant, ces étapes de rédaction ne semblent pourtant pas suffire au développement de l'apprentissage du français écrit chez l'élève. C'est la prise de conscience et la « mobilisation personnelle » du jeune dans sa démarche (Tardif, 1997) qui est indispensable tout au long d'un travail pour éviter ladite surcharge cognitive, ce que nous ne semblons pas retrouver dans le processus d'écriture établi par certains chercheurs. L'élève doit prendre conscience de la tâche d'écriture demandée. Pour illustrer cette prise de conscience, nous avons repris ce que Tardif (1997) en dit et nous l'avons associé à un exemple d'un élève de la première année du deuxième cycle du secondaire qui rédige un texte explicatif comme nous en avons dans nos classes. Cet

élève doit s'attarder à différentes notions et stratégies tout au long des étapes de la rédaction en classe. Il doit faire une étape à la fois. Il peut, entre autres, commencer par définir son plan. Pour être en mesure de le faire adéquatement, il se questionne constamment : Pourquoi faire un plan? Pourquoi choisir deux aspects dans le développement? Pourquoi suivre un ordre quelconque dans la présentation des aspects? Par la suite, lors de la rédaction, il se charge aussi de prêter une attention particulière à la cohérence de ses idées en se demandant, par exemple, si les marqueurs de relation sélectionnés sont adéquats. Il doit également comprendre les règles d'accord afin de corriger son texte convenablement. Lors de la révision, trop souvent laissée de côté de sa part, il doit réfléchir aux erreurs possibles, aux stratégies de révision, etc. En somme, ce processus de réflexion à l'intérieur des étapes du processus d'écriture réalisées par l'apprenant paraît primordial à l'apprentissage. En effet, lorsqu'il est confronté à certaines incertitudes, l'élève a l'obligation de se questionner pour mobiliser les savoir-faire et les ressources disponibles. Il découvre alors les moyens lui permettant d'apprendre et les utilise pertinemment. Enfin, il réajuste sa démarche lorsque nécessaire (Préfontaine, 1998; Tardif, 1997).

Cela dit, nous constatons que l'apprentissage est possible en écriture seulement si le jeune est actif cognitivement dans sa démarche (Huber, 2005; MÉLS, 2007a; Tardif, 1997). Ainsi, cet engagement actif de la part de l'apprenant lui permet d'emmagasiner ses découvertes dans sa mémoire à long terme (Tardif, 1997). Le réinvestissement des notions est alors possible dans une autre situation d'apprentissage. Les enseignants ont tendance à donner des solutions, des notions et des réponses trop rapidement à l'élève dès

qu'un problème survient et cela nuit à l'apprentissage de ce dernier (Huber, 2005). L'élève doit chercher les réponses aux problèmes rencontrés lui-même avec l'aide de l'enseignant, lorsque nécessaire, pour organiser le tout. Il ne faut donc pas tout fournir pour éviter de laisser le jeune passif dans ses apprentissages (Huber, 2005). Tout cela contribue à diminuer la surcharge cognitive.

En ajoutant la réflexion à l'intérieur du processus d'écriture, cela démontre bien la complexité de la tâche d'écriture pour un apprenant. C'est pourquoi les enseignants ont l'obligation d'enseigner de façon plus consciente et plus efficace ce processus afin de faire prendre conscience à l'élève des différentes options s'offrant à lui pour rendre la surcharge cognitive moins importante et atteindre son but : l'apprentissage.

## **2. Un problème de motivation à apprendre le français**

À la lumière des constats faits dans la section précédente, nous pouvons réaliser qu'écrire est souvent difficile pour l'élève, car ce processus est complexe et provoque souvent une surcharge cognitive. En plus de cela, une autre raison expliquant pourquoi il est si difficile pour l'élève d'apprendre à écrire est sa motivation à se mettre à la tâche. Nous nous demandons si l'apprenant a perdu le goût d'apprendre le français et on a parfois tendance à jeter le blâme sur nos compétences en tant qu'enseignants (Viau, 1999). On ne doit pas uniquement se blâmer. Il y a, en fait, plusieurs facteurs qui causent la démotivation du jeune à apprendre le français : la société, la vie personnelle du jeune,



l'école et la dynamique en salle de classe (Viau, 1999). Ce qui nous intéresse ici est la « dynamique motivationnelle » (Viau, 1999) dans une salle de classe.

Nous définissons [cette dynamique] en contexte scolaire comme un phénomène qui tire ses sources des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisira de s'engager à accomplir les activités qu'on lui propose et persévèrera dans son accomplissement, et ce, dans le but de réussir (Viau, 1999, p. 30).

Pour ce mémoire, nous nous attardons uniquement à ce type de motivation; le but n'étant pas ici d'illustrer la problématique de tous les types de motivation, mais uniquement le problème de motivation à apprendre la langue écrite dans nos classes, ce que nous faisons dans les paragraphes suivants.

La façon dont nous enseignons semble jouer un rôle important sur la motivation du jeune. D'abord, il y a les cours magistraux. Certains s'entendent pour dire que cette façon de procéder n'est pas la meilleure (Paris & Turner, 1994; Tardif, 1997). Lorsque trop fréquente, elle a tendance à démotiver l'apprenant car, comme nous le mentionnions précédemment, ce dernier demeure inactif, et ce n'est pas souhaité lors de l'apprentissage du français écrit. Il faut plutôt diversifier ses approches pédagogiques pour mettre le jeune en action et le motiver (Reuter, 1996).

Toujours selon Viau (1999), l'évaluation est un autre facteur faisant partie de la « dynamique motivationnelle » dans la classe de français et elle contribue parfois à la diminution de la motivation chez l'apprenant. La croyance populaire dit que le jeune réussit mieux lorsqu'il est noté sur son travail, donc sur le produit final, et qu'il peut, par conséquent, se comparer aux autres. Certes, cette façon de procéder est bonne pour

l'élève fort qui voudra en faire de plus en plus pour se dépasser constamment, mais qu'en est-il de l'élève moyen ou faible? Toujours selon Viau (1999), ce procédé vise plutôt son découragement puisqu'il se comparera aux autres de la classe et il n'arrivera peut-être pas à obtenir d'aussi bons résultats. Il faut remédier à cette situation, entre autres, par des activités diversifiées suscitant le partage entre pairs et non la comparaison; par des tâches qui permettent au jeune de relever des défis selon ses forces et ses faiblesses et par des exercices qui démontrent toute l'importance du processus cognitif chez l'apprenant, car chacun d'entre eux a sa propre façon d'apprendre.

Il en est de même pour le procédé de récompenses en salle de classe. Selon les chercheurs tels Tang et Hall (1995) et Viau (1999), les enseignants essaient souvent de trouver un terrain d'entente pour encourager le jeune apprenant. L'un des moyens utilisés est de donner des récompenses à l'élève qui fait, par exemple, le travail demandé. Cela devient problématique lorsque les récompenses deviennent trop fréquentes et que l'élève ne travaille plus que pour en avoir une (Tang & Hall, 1995). Que se passe-t-il avec le désir d'écrire un texte dans le but d'apprendre à communiquer adéquatement? Le désir est délaissé au profit de cette stratégie soi-disant motivante qui peut entraîner un problème de dépendance face aux récompenses.

Dans notre milieu de travail, nous sommes également confrontée à des élèves ayant une motivation intrinsèque faible. Tout comme l'explique Viau (1999), notre expérience d'enseignante nous permet de prétendre que des élèves disent qu'ils ne sont pas assez bons en écriture ou en grammaire. Ils ne veulent donc pas travailler sous

prétexte qu'ils ne sont pas aussi bons que certains autres de la classe. Ces élèves ne semblent pas avoir confiance en leurs compétences. Ils développent alors un haut degré d'incertitude par rapport à leur capacité d'écrire un texte (Bandura, 1986). Cette incertitude peut créer automatiquement des difficultés en français écrit, car ces élèves qui n'ont pas confiance en eux ne tenteront pas de s'améliorer en s'engageant cognitivement dans leur tâche d'écriture (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1991; Thérien & Smith, 1996).

Bref, nous constatons que l'apprentissage du français est souvent un grand problème dans nos propres classes, car l'élève affiche une certaine démotivation à l'égard de cette matière. En effet, le jeune démotivé ne s'engage pas pleinement dans le processus d'écriture, ce qui cause des lacunes dans l'apprentissage de cette langue. Peut-être que les programmes d'études nous éclaireront et nous donneront des stratégies pour contrer ce problème de motivation et, par le fait même, les difficultés en français écrit.

### **3. Un problème dans les programmes d'études**

Au Québec, plusieurs réformes se sont succédé afin de répondre à certaines exigences sociales, politiques et éducatives. En plus, elles avaient comme objectifs d'améliorer certaines lacunes mentionnées précédemment telles que la motivation scolaire et la surcharge cognitive ainsi que de proposer de nouvelles stratégies d'enseignement. Voyons comment les programmes d'études, à partir de celui de 1995 –

précurseur au renouveau pédagogique – ont tenté d'améliorer la situation en français écrit.

### 3.1. Programme d'études de 1995

Dans la foulée du renouveau pédagogique de l'éducation – ayant commencé au primaire en 2001 – le programme d'études de 1995 fait figure de précurseur au renouveau pédagogique de 2005<sup>1</sup> au secondaire. Ce programme a coïncidé avec les États généraux de l'éducation de 1996 qui prétendaient que le français était en grande difficulté dans nos écoles québécoises. C'est pourquoi ces États généraux ont suggéré « de faire de la maîtrise du français la priorité absolue en matière d'éducation [car c'est la] langue de communication et de travail au Québec » (Ministère de l'éducation du Québec, 1996, p. 42). C'est une préoccupation qui devait être partagée entre tous les membres du personnel enseignant d'un même établissement. Les États généraux ont également affirmé, tout comme Chartrand (2007), que la place de la grammaire au sein de l'écriture devrait prendre une place prépondérante : « c'est le noyau dur des apprentissages » (MÉQ, 1996, p.16).

À la suite de ces suggestions, le programme de 1995 a alors visé plus de rigueur et d'exigence dans l'apprentissage du français qu'auparavant. Pour ce faire, il a favorisé le développement des habiletés par l'intégration des apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale. Il a aussi défini, plus précisément, les objectifs associés à

---

<sup>1</sup> Lorsque nous parlons du programme de formation de 2005, nous le nommons ainsi puisqu'il s'agit de sa date d'entrée en vigueur au secondaire, c'est-à-dire au premier cycle. Cependant, nos sources citées varient de 2005 à 2008, puisque nous nous attardons plus spécifiquement au deuxième cycle du secondaire.

chacune de ces compétences langagières pour toutes les années du secondaire afin de favoriser une progression dans les apprentissages du français (MÉQ, 1995). Ainsi, le but était de faire des liens entre ces trois compétences et de faire le transfert à l'extérieur de l'école. Les savoir-faire et les savoir agir devaient être mobilisés par l'apprenant pour que l'apprentissage du français s'améliore et que ce transfert soit possible. Le programme a proposé de mettre davantage le jeune au centre de son apprentissage en développant ces compétences dites durables. Aussi, ce programme a voulu accroître l'importance de l'écriture en exigeant une étude plus approfondie de la grammaire tant au niveau des règles grammaticales que de la compréhension du fonctionnement de la langue. Nous constatons que ce programme voulait faire prendre conscience de l'importance du français dans la communication de tous les jours et au travail. Nous assistons ici au début d'un changement de paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage.

Malgré l'arrivée de ce programme d'études de 1995 soi-disant complet, basé davantage sur le paradigme de l'apprentissage, des lacunes dans l'enseignement du français ont persisté. Nous croyons que l'une de celles-ci était sans contredit un des mandats que le Ministère devrait se doter : proposer des approches pédagogiques aux enseignants selon le but poursuivi (rendre les élèves actifs, les motiver, les faire réguler, etc.). Or, le fait de ne pas retrouver ce type d'information dans le programme laissait les enseignants libres de choisir l'approche pédagogique à utiliser en classe, ce qui pouvait poser problème. Par exemple, selon notre expérience, il est difficile de choisir la bonne stratégie qui permet à l'élève d'être moins passif et de le rendre actif autant cognitivement que physiquement dans son apprentissage du français écrit. Il est

également ardu de développer des compétences durables en faisant participer le jeune activement. Le Ministère devrait faire plus qu'affirmer que l'école a pour mission de favoriser une maîtrise de base de la langue française (surtout en écriture) et d'amener l'élève à devenir un meilleur scripteur, orateur ou lecteur (Arpin & Capra, 2001; Green, 1996; Huber, 2005; Lefrançois, 2000; Moffet, 1995; Reuter, 1996; Tardif, 1997). Il faut plus qu'une base, plus qu'un apprentissage passif pour transférer vers la vie quotidienne les notions vues à l'école pour qu'elles répondent aux besoins de notre société en constante évolution. Voilà où entre en scène le renouveau pédagogique au secondaire tel que mis de l'avant dans le programme de formation de 2005.

### **3.2. Nouveau programme de formation de 2005**

Le nouveau programme de formation au secondaire paru en 2005 propose une continuité dans le changement de paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage. Un des buts principaux est d'améliorer cette situation insatisfaisante (Gauthier, 2007) qu'est la difficulté de l'apprentissage de la langue française écrite chez l'élève en misant sur le développement des compétences qui permet le transfert des apprentissages de la classe de français à la « vraie vie » (Perrenoud, 1997; Tardif, 1997).

En effet, ce programme tente de coller aux principes du programme d'études de 1995 : la réussite pour tous, un apprentissage qui répond aux intérêts et aux besoins de chacun ainsi qu'une préparation et un cheminement dans un monde dit en changement. Toutefois, en plus de poursuivre ces idéologies, sa particularité est, d'une part, d'intégrer

un enseignement plus socioconstructiviste toujours basé sur la maîtrise de compétences en français – lire des textes variés, apprécier des œuvres littéraires, écrire des textes variés, communiquer oralement selon des modalités variées – et, d'autre part, d'organiser les apprentissages en familles de situations<sup>2</sup>.

Pour s'adapter à ces quelques visées, il va de soi que l'école québécoise d'aujourd'hui doit revoir sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves (MÉLS<sup>3</sup>, 2007c, p. 11). Pour ce faire, l'enseignement ne doit plus être basé sur un enseignement à prédominance magistrale, mais plutôt sur un enseignement plaçant le jeune au centre de son apprentissage et au centre de la société. Ainsi, il est de la responsabilité de l'élève de se questionner, de chercher, de poser des questions et de coopérer avec tous les membres de l'école dans le but de favoriser ses apprentissages de la langue française écrite, car il deviendra un travailleur qui fera partie de notre société et qui prendra des décisions importantes en ce qui concerne la vie de tous. Il faut donc s'assurer que son éducation soit adéquate et, par le fait même, adaptée à ladite société en comprenant ce monde qui l'entoure (Jonnaert, 2002; Tardif, 1997). L'enseignant devient donc un médiateur, un guide pour l'élève (Reboul, 1997). Il est l'expert qui complète les savoirs et les stratégies nécessaires à l'élève tout au long de sa progression scolaire.

---

<sup>2</sup> Les familles de situations sont des « contextes spécifiques d'apprentissage qui contribuent à donner du sens à ce que les élèves doivent apprendre en classe de français ». Elles « sont liées à l'information, à la pensée critique, à la création ainsi qu'à la culture et à la langue » (MÉLS, 2007c, p. 56).

<sup>3</sup> En 2001, le MÉQ (ministère de l'éducation du Québec) a changé de nom pour le MÉLS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Avant cette date, nous utilisons donc l'acronyme MÉQ et après cette date, nous employons l'acronyme MÉLS.

Cela représente un gros changement au sein des équipes-écoles. Les enseignants du secondaire doivent amener l'élève à devenir un citoyen à part entière. C'est pourquoi il faut également changer un deuxième point dans l'approche pédagogique enseignante : laisser la place à la démonstration de tous les liens existants entre la pratique scolaire et la vie à l'extérieur de l'école en implantant un enseignement par compétences favorisant le transfert des connaissances au détriment d'un enseignement appuyé uniquement sur le contenu et les objectifs à atteindre (Arpin & Capra, 2001; MÉLS, 2007c; Tardif, 1997). Effectivement, lorsque le jeune écrit un texte, il doit connaître plusieurs notions et objectifs liés à cette compétence en écriture. Ces savoirs essentiels, il les aura découverts ou l'enseignant les lui aura transmis. Cependant, cela ne suffit pas. Il doit en plus mettre en pratique ces savoirs lorsqu'il écrit un texte. Il doit faire des liens entre tous les concepts appris. Pour ce faire, l'apprenant doit alors développer des compétences. Il doit donc écrire non seulement de façon linéaire, mais aussi en s'engageant dans un processus d'écriture dans lequel il découvre et développe un certain nombre de compétences, dont la réflexion, la communication et l'exploitation de matériel qui lui permettent d'apprendre pleinement à écrire son texte, mais aussi à résoudre d'autres tâches qui nécessitent le déploiement de ces compétences développées. Si le jeune perçoit l'utilité de ce qui est appris en salle de classe, l'apprentissage s'en portera mieux. Si tel n'est pas le cas, l'école n'aura servi qu'à « susciter des apprentissages exclusivement scolaires » (Tardif, 1999) permettant ainsi une faible insertion professionnelle du jeune. On veut beaucoup plus que cela pour notre élève et futur citoyen décisionnel. On veut le préparer, par la maîtrise du français écrit, à la « vraie vie ».



Tous ces changements n'ont pas résolu tous les problèmes de la langue française écrite. Les lacunes sont encore bien présentes et se reflètent considérablement lorsque nous analysons les résultats en français langue d'enseignement au primaire dans le rapport préliminaire de la Table de pilotage (Péladeau, 2006). Il faut noter que nous pouvons nous attendre à ce que les résultats soient semblables au secondaire puisque ce sont des élèves qui ont cheminé au sein du même renouveau pédagogique au primaire.

Cette Table de pilotage (Péladeau, 2006) avait pour mission de vérifier la pertinence du renouveau pédagogique sur l'apprentissage du français. Les membres de ce comité ont comparé les résultats en français écrit d'élèves de la sixième année du primaire en 2000 puis en 2005. Plusieurs auteurs (Chartrand, 2007; Chouinard, 2006; Péladeau, 2006) s'entendent pour dire que les résultats de ce rapport sont décevants et que plusieurs moyens doivent être pris en considération pour améliorer la situation en français langue d'enseignement, matière qui, selon le MÉLS, devait être redorée avec l'implantation du renouveau pédagogique (Chouinard, 2006; Mathieu, 2008; MÉLS, 2007c). Nous devons agir pour éviter que les résultats en français écrit du secondaire soient aussi décevants que ceux du primaire. Voici ces résultats, dans le Tableau 1 ci-dessous, qui démontrent bien la moins bonne performance des élèves de la sixième année du primaire en français écrit depuis l'implantation du renouveau pédagogique.

**Tableau 1**  
**Changement du rendement des élèves depuis l'implantation du renouveau**  
**pédagogique<sup>4</sup>**

<b>Résultats en français 6<sup>e</sup> année – 2000-2005</b>	<b>Filles</b>	<b>Garçons</b>
Pertinence des idées	+2 %	-3 %
Vocabulaire	+1 %	-4 %
Organisation	-2 %	-8 %
Syntaxe et ponctuation	-6 %	-13 %
Orthographe et grammaire	-8 %	-11 %

Regardons plus attentivement ces résultats. Cette étude comparative effectuée auprès des élèves de sixième année démontre que les résultats scolaires en français ont considérablement diminué avec le renouveau pédagogique. À l'examen final de français écrit de 2005, la performance scolaire chez les élèves du primaire était plus basse que celle constatée en 2000 (élèves non touchés par le renouveau pédagogique à ce moment-là).

Chartrand (2007) analyse plus spécifiquement ces résultats en français langue d'enseignement. Elle affirme qu'il y a baisse dans tous les volets. Tout d'abord, les élèves ont vu leurs résultats diminuer en ce qui concerne l'organisation de leur texte, la ponctuation, la syntaxe et l'orthographe grammaticale. En effet, en 2000, 17 % des élèves faisaient beaucoup d'erreurs de syntaxe et de ponctuation. À la suite du renouveau pédagogique, en 2005, ce pourcentage a augmenté à 27 %. Il en est de même pour les erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale qui sont passées de 13 % en 2000 à 23 %

<sup>4</sup> [http://agora.gc.ca/ceq.nsf/Pages/L\\_evaluation\\_de\\_l\\_impact\\_du\\_renouveau\\_pedagogique\\_par\\_la\\_table\\_de\\_pilotage:\\_Autopsie\\_d\\_un\\_rapport\\_biaisé](http://agora.gc.ca/ceq.nsf/Pages/L_evaluation_de_l_impact_du_renouveau_pedagogique_par_la_table_de_pilotage:_Autopsie_d_un_rapport_biaisé). Consulté le 5 février 2008.

en 2005. Nous constatons que la faiblesse du français écrit est bien présente. Que pouvons-nous faire pour améliorer cette situation? Devons-nous renouveler certaines stratégies et certains outils pédagogiques pour justifier l'importance de la langue française auprès des apprenants? Nous tenterons de répondre à ces questions dans notre chapitre 4.

Pour résoudre ce problème, il faut d'abord trouver les sources potentielles. Des auteurs prétendent que cette baisse de la maîtrise du français écrit s'explique par le fait que l'intégration de la grammaire dans les tâches d'écriture n'a plus une place prépondérante depuis l'arrivée du renouveau pédagogique (Chartrand, 2007; Chouinard, 2006). Pour contrer ce problème, il faudrait que l'apprentissage de la grammaire soit prescrit dans le nouveau programme de formation sous forme de « réflexion de la didactique de l'orthographe pour ainsi contribuer au développement des compétences en français écrit » (Chartrand, 2007). Plus l'élève réfléchit sur, par exemple, la formation des mots, plus il sera en mesure de les écrire convenablement. Par conséquent, les sous-disciplines (orthographe, conjugaison, etc.) devraient toujours être complémentaires à l'écriture pour observer des résultats significatifs (Chartrand, 2007; Chouinard, 2006; Reuter, 2005; Roegiers, 2003). Ce constat nous porte à croire que des mesures devront être prises pour laisser une place de choix à la grammaire dans le programme de formation pour augmenter l'efficacité de l'enseignement du français écrit, ce sur quoi nous reviendrons dans notre analyse des données.

Le rapport déposé par la Table de pilotage n'est pas la seule œuvre démontrant un problème en français écrit au Québec. Selon Mathieu (2008), il en est de même pour les examens ministériels administrés aux élèves de la cinquième secondaire depuis le renouveau pédagogique. Il semble que la moitié de ceux-ci ont échoué la partie orthographe. Ces élèves font en moyenne 14 fautes dans un texte de 500 mots, et ce, même s'ils ont droit à tous les ouvrages de référence nécessaires. Le problème est bien présent et ne semble pas s'améliorer (Mathieu, 2008).

Bref, la situation est inquiétante. C'est pourquoi la Table de pilotage (Péladeau, 2006) a fait 12 recommandations à la suite de ces résultats. Pour remédier à la situation, des experts du français ont reçu le mandat de cerner la problématique du français écrit, d'établir les priorités et d'ajuster le tout pour former adéquatement les enseignants (Chartrand, 2007; MÉLS, 2006b). Le MÉLS a aussi mis en place un comité d'experts ayant pour but de « cerner les besoins des élèves et du personnel enseignant dans le processus d'acquisition des connaissances en français [et de définir] des axes d'intervention en vue d'une amélioration de l'apprentissage du français, notamment en ce qui a trait à la langue écrite<sup>5</sup> ». Il faudrait, par le fait même, « revoir certains éléments du programme de formation afin d'en faciliter l'application, notamment en français langue d'enseignement<sup>6</sup> », car les programmes omettent de mentionner des stratégies adéquates à enseigner à l'élève en situation d'écriture, se contentant plutôt d'énumérer, par exemple,

---

<sup>5</sup>

<http://www.MÉLS.gouv.qc.ca/sections/ameliorationFrancais/pdf/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>. Consulté le 8 mars 2008.

<sup>6</sup>  
[http://www.MÉLS.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage\\_ProgFormation/Recommandations\\_TablePilotage\\_ProgFormation.asp](http://www.MÉLS.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_ProgFormation/Recommandations_TablePilotage_ProgFormation.asp). Consulté le 10 janvier 2008.

des types de texte et des connaissances (Lefrançois, 2000). Une hiérarchisation des connaissances devrait également être établie pour favoriser la confection d'outils par les enseignants, comme les situations d'apprentissage et d'évaluation, et le développement des compétences en écriture (MÉLS, 2007a). En outre, le programme de 2005 a omis cette distinction entre les connaissances de base et celles de haut niveau, ce qui touche directement le but de notre recherche. Cela est important, car le choix de l'approche pédagogique sera différent. Les savoirs de base en français nécessitent de la pratique, comme l'accord des participes passés, tandis que ceux de haut niveau permettent la découverte et la construction des savoirs (Péladeau, Forget & Gagné, 2005).

Le comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture nommé précédemment a affirmé que, pour redorer l'image de la langue française, les stratégies déjà en place seront conservées, mais améliorées : l'apprenant écrira plus de textes et fera plus de dictées pour vérifier l'acquisition des connaissances (MÉLS, 2008b). Aussi, le programme sera révisé pour hiérarchiser les connaissances. De cette façon, nous pourrions savoir ce que l'élève doit apprendre au courant de chacune des années du secondaire en ce qui concerne l'orthographe, la syntaxe et la grammaire. De plus, deux examens ministériels en français seront ajoutés. Afin de bien mettre en place ces mesures, il est clair que les enseignants devront être bien accompagnés dans leur travail. C'est pourquoi le nombre de conseillers pédagogiques en français sera augmenté de trois par commission scolaire. Finalement, le Ministère préparera une liste d'ouvrages sur l'écriture qui sera acheminée dans toutes les écoles pour favoriser l'apprentissage de la langue française (MÉLS, 2007b). Nous croyons que ces mesures pourraient aider les enseignants à choisir

ou à produire de bons outils pédagogiques. Or, ces mesures ne sont pas encore toutes mises en place. Il y a un manque quant aux documents qui devaient être produits à la suite de ce rapport : la liste d'ouvrages sur l'écriture n'a pas encore été acheminée, la hiérarchisation des connaissances, pas encore entamée, etc. Voilà, entre autres, pourquoi nous entreprenons cette recherche. Nous voulons combler ces manques et développer un moyen efficace pour améliorer les outils pédagogiques qui favoriseraient l'apprentissage du français écrit.

#### **4. Un problème d'outils pédagogiques**

Lorsqu'une réforme est implantée, il va de soi que les outils pédagogiques doivent être ajustés pour favoriser l'enseignement prescrit par cette réforme. Ainsi, le MÉLS propose que les manuels publiés sous le programme d'études de 1995 soient changés pour d'autres manuels qui présentent des activités et des outils qui permettent un enseignement par compétences prenant appui sur l'approche socioconstructiviste. La SAÉ, c'est-à-dire la situation d'apprentissage et d'évaluation, est l'un de ces outils instaurés par le MÉLS (2007c). Elle est en fait définie

comme un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé. Elle permet à l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales; à l'enseignant d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage [et] de s'en servir pour la reconnaissance des compétences de l'élève (MÉLS, 2007d).

C'est aussi une « situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage » (Legendre, 2005, p. 1240). Celle-ci a pour but de favoriser l'apprentissage du français écrit en utilisant une approche beaucoup plus

socioconstructiviste, mettant ainsi le jeune au centre de son apprentissage pour comprendre son environnement et y intégrer tous les savoirs acquis à l'école (Jonnaert, 2002; MÉLS, 2005; Tardif, 1997).

Les enseignants du secondaire utilisent à l'heure actuelle cet outil puisque les manuels *réformés* approuvés par le MÉLS depuis 2005 proposent des SAÉ. Par contre, nous constatons que plusieurs SAÉ, dont celles contenues dans ces nouveaux manuels *réformés*, présentent des lacunes (Lebrun, Lenoir & al., 2004; Roegiers, 2003). En effet, toujours selon Lebrun, Lenoir & al. (2004) et Roegiers (2003), elles sont souvent basées sur l'apprentissage par découverte et n'utilisent pas toujours des approches diversifiées comme le souhaiterait le MÉLS (2005). Aussi, il est difficile de modifier les SAÉ déjà préconçues selon les forces et les faiblesses de l'élève. Il n'est également pas toujours possible de toucher les intérêts des élèves avec des SAÉ provenant de manuels, car les enseignants doivent connaître les besoins de l'apprenant avant de proposer des activités quelconques. Il n'y a également pas de gabarit universel qui favoriserait la conception de SAÉ (Roegiers, 2003). En plus, les SAÉ sont souvent présentées de façon linéaire, ne laissant pas assez de place à la réflexion, au processus métacognitif (Lebrun, Bédard, Hasni & Grenon, 2006). Il y a aussi l'évaluation au sein de la SAÉ qui n'est pas assez opérationnelle. Le rôle de l'enseignant en tant que guide n'y est pas défini adéquatement (Lebrun, Bédard, Hasni & Grenon, 2006). Pourquoi y a-t-il tant de lacunes dans ces outils? Certains chercheurs ne comprennent pas puisqu'un comité d'évaluation des ressources didactiques est en place au MÉLS pour approuver les manuels *réformés* (Lebrun, Lenoir & al., 2004). Ce qui est inquiétant, c'est que ce comité constate que les

critères de sélection pour approuver un nouveau manuel sont une continuité des critères qui ont été approuvés par le MÉQ en 1995. Nous croyons donc justifié de dire que l'enseignement du français s'avère difficile pour les enseignants quand les manuels proposés ne semblent pas totalement en lien avec le renouveau pédagogique. Les SAÉ contenues dans les manuels devant être contextualisées, touchant les intérêts des jeunes, permettant la régulation, etc., nous nous demandons alors si elles ont leur place au sein du renouveau pédagogique (Lebrun, Lenoir & al., 2004). Est-il possible d'inscrire de tels outils dans une conception socioconstructiviste? Plusieurs ne le croient pas (Borne, 1998; Clerc, 2001; Lebrun, 2001 et 2002; Lenoir, 2002; Rey, 2001; Roegiers, 2003).

De plus, Roegiers (2003) a analysé plusieurs SAÉ provenant de différents pays dont la Suisse, la Belgique et le Gabon pour constater, après analyse, que ces situations sont déficientes. En effet, pour ce dernier, une bonne situation d'apprentissage en français écrit doit être contextualisée, activer les connaissances antérieures, mobiliser des connaissances et des compétences acquises, être motivante. Cependant, dans les SAÉ analysées, ces composantes ne s'y retrouvent pas entièrement. Roegiers affirme qu'il est donc ardu de confectionner un gabarit universel de SAÉ, car les contextes d'enseignement varient.

Avec les lacunes que les chercheurs ont constatées, il semble difficile pour les enseignants québécois du secondaire d'utiliser de bonnes SAÉ ou d'en construire. Sur quoi doivent-ils se fier alors si les manuels réformés ne le sont pas vraiment en réalité? Ils n'ont pas tout le matériel nécessaire. Le renouveau pédagogique s'implantant encore en



2009 dans nos écoles secondaires, les enseignants n'ont pas suivi toutes les formations, acquis les connaissances et reçu le matériel nécessaire pour concevoir convenablement des SAÉ. Aussi, en plus d'être incomplet (MÉLS, 2007e), le programme de formation n'offre pas de gabarit de SAÉ sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer. Selon nous, ces manques se reflètent dans l'apprentissage de l'écriture chez les élèves. Ces constats nous poussent à réfléchir et à nous pencher sur une question et des objectifs de recherche plus précis nous incitant à tenter de résoudre cette problématique.

## **5. Question et objectifs de recherche**

Nous pouvons constater que nous ne savons pas vraiment ce qu'est une SAÉ bien construite. Comme mentionné précédemment, Roegiers (2003) a analysé plusieurs SAÉ et dénote une multitude de lacunes. C'est pourquoi nous nous demandons si un gabarit de SAÉ modèle serait la solution au problème du français écrit en première année du deuxième cycle du secondaire. Pour ce faire, nous nous sommes arrêtée à la question de recherche suivante : quelles sont les composantes qui devraient constituer une SAÉ modèle en français écrit en première année du deuxième cycle du secondaire?

Il existe déjà un bon nombre de composantes servant à l'élaboration d'une SAÉ en français écrit, mais elles ne semblent pas suffisantes ou connues puisque les enseignants ont toujours de la difficulté à en construire. Nous avons donc comme objectif principal de recherche de proposer des composantes d'une SAÉ modèle en français écrit

pour des élèves de première année du deuxième cycle du secondaire validées par des élèves et des enseignants.

Cela nous conduit vers cinq objectifs plus spécifiques :

1. proposer des composantes d'une SAÉ modèle issues des recherches;
2. construire une SAÉ modèle dont l'intention d'écriture est d'informer en expliquant;
3. la mettre à l'essai auprès d'élèves de la première année du deuxième cycle du secondaire afin de recueillir leurs perceptions au sujet des composantes de ladite SAÉ;
4. la faire valider par des enseignants de la même année afin de recueillir leurs perceptions au sujet des composantes de ladite SAÉ;
5. proposer un gabarit comprenant des composantes validées d'une SAÉ modèle.

Le prochain chapitre, qui est le cadre théorique, servira d'assise à nos objectifs de recherche puisqu'il tente de documenter les concepts retenus en se basant sur différentes recherches expliquant en détail le processus d'apprentissage en français écrit, ce qui nous permettra de construire notre SAÉ modèle.

*Cadre théorique*

---

Au chapitre précédent, nous avons abordé plusieurs concepts problématiques en ce qui concerne le français écrit : la surcharge cognitive, la motivation, les programmes d'études et les outils pédagogiques. Dans ce chapitre, nous voyons les différents concepts essentiels nous permettant de répondre à la question de recherche issue de ces problèmes. En effet, il est important de définir d'abord plus en détail le processus d'écriture afin de comprendre les étapes qui feront partie de notre SAÉ modèle. Aussi, nous présentons le concept de paradigme de l'apprentissage ainsi que les courants reliés à ce dernier : le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme qui nous permettent de mieux comprendre les besoins reliés à l'apprentissage du français écrit d'aujourd'hui. Il en est de même pour les programmes d'études qui dévoilent plusieurs aspects à considérer dans l'élaboration d'une SAÉ. Avec tous ces concepts clairement définis, nous exposons différentes composantes devant servir à élaborer notre gabarit de SAÉ modèle en français écrit.

## **1. Processus d'écriture**

Le processus d'écriture est à la base de notre recherche puisque nous voulons proposer des composantes essentielles à l'élaboration d'un gabarit de SAÉ modèle en français écrit au deuxième cycle du secondaire. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la problématique, écrire un texte est un processus complexe. Pour que le scripteur puisse mener à terme un projet de rédaction, il y a quelques étapes à suivre selon Hayes et Flower (1980) : la planification, la mise en texte et la révision. Voyons plus à fond ce processus d'écriture repris par Préfontaine (1998). Nous avons jugé pertinent de retenir

uniquement le processus d'écriture de Préfontaine puisque, pour l'établir, elle a repris toutes les recherches des différents chercheurs qui ont travaillé sur ce sujet et elle les a adaptées à l'enseignement du français au Québec. De plus, ses recherches sont sérieuses et rigoureuses. Le MÉLS (2007c) s'en est même inspiré pour établir les étapes du processus d'écriture qui figure dans son programme de formation.

La première étape est celle de la planification. C'est la partie la plus abstraite de la rédaction, car l'apprenant doit se représenter mentalement le produit attendu présenté par l'enseignant (Huber, 2005). Arpin & Capra (2001) prétendent qu'à ce stade, l'élève se prépare à apprendre. Les processus mentaux sont en branle. Comment fera-t-il pour faire le travail demandé? Pour y parvenir, Préfontaine (1998) divise cette étape en trois parties distinctes : la production d'idées, l'organisation des idées et la précision de buts d'écriture. Par production d'idées, nous entendons une réflexion de la part du scripteur, de l'apprenant. Que connaît-il du sujet à traiter, du type de texte à écrire ainsi que du destinataire? L'organisation des idées est, pour sa part, un remue-méninges des idées que le jeune peut utiliser pour écrire son texte. Ensuite, il les organise par ordre d'importance : idées principales, idées secondaires, etc., et fait des réajustements au besoin selon de nouvelles informations qu'il acquiert. Pour ce qui est de la troisième partie, c'est le moment où le scripteur trouve le ou les buts qui le poussent à écrire son texte.

Toujours selon Préfontaine (1998), après avoir planifié sa tâche d'écriture, l'apprenant passe à la deuxième étape qui est celle de la mise en texte. Elle « correspond

donc au moment où le scripteur commence à écrire son premier brouillon » (p. 39). Lorsque l'apprenant rédige, il s'attarde, en premier lieu, à la rédaction linéaire. Il est vrai que la mise en texte est formée d'étapes préétablies, car nous ne pouvons pas écrire un texte sans une structure quelconque. À l'intérieur de ces étapes, il y a une multitude d'informations qui se suivent, mais elles ne composent pas un texte s'il n'y a pas de lien logique entre celles-ci (Deschesnes, 1988). Dans le même ordre d'idées que Préfontaine (1998), Tardif (1997) nous présente les étapes linéaires importantes de la rédaction. Nous avons adapté celles-ci au texte explicatif puisque l'un des buts de notre recherche est de bâtir une SAÉ modèle en français écrit dont le produit attendu est un texte explicatif.

Si je dois, par exemple, écrire un texte explicatif :

1. je trouve mon sujet en formulant une question débutant par pourquoi;
2. je peux écrire mon introduction en commençant par le sujet amené;
3. j'écris mon sujet posé;
4. j'écris mon sujet divisé;
5. j'écris une phrase annonçant le sujet de mon paragraphe;
6. j'explique le sujet de mon paragraphe;
7. je conclus mon paragraphe;
8. je répète les étapes 5, 6 et 7 autant de fois que cela est nécessaire;
9. je conclus en rappelant mon sujet.

Cependant, la rédaction linéaire ne suffit pas à l'apprentissage du français écrit (Deschesnes, 1988; MÉLS, 2007c; Moffet, 1995; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). Certes, il doit y avoir une structure à la base, mais il doit également y avoir un

développement de compétences qui permet d'enrichir le texte tout au long de la rédaction. L'apprenant doit s'approprier non pas juste les notions et les étapes, mais les compétences qui favorisent l'apprentissage de ces notions. Il doit donc construire ses savoirs et être capable de coder l'information pour l'emmagasiner dans sa mémoire à long terme (Arpin & Capra, 2001; Tardif, 1997). C'est ce que Préfontaine (1998) nomme la rédaction avec corrections simultanées et que nous nommons, dans notre milieu professionnel, l'apprentissage en boucle. En effet, les spécialistes de l'écriture nous dictent une série de compétences à déployer durant la rédaction : mise en relation, trouvaille de ressources nécessaires à la tâche, présence de supports efficaces, recours à des stratégies efficaces, comparaison, classification, régulation et réflexion constantes, autoévaluation, évaluation continue, identification des éléments importants, arrangement des éléments, importance du destinataire, coordination de plusieurs opérations en même temps, formulation d'énoncés substantifs, échange avec les pairs, etc. (Charolles, 1989; Deschesne, 1988, Préfontaine, 1998; Tardif, 1997; Thérien & Smith, 1996). Bref, l'apprenant écrit en se référant aux étapes de Tardif, mais s'arrête également pour réfléchir à sa pratique et se réajuster, reprend le travail de rédaction, s'arrête, réajuste encore et ainsi de suite. En possédant les habiletés mentionnées précédemment, le scripteur peut s'arrêter à tout moment afin de peaufiner son texte. Ainsi, selon ces auteurs, l'apprentissage sera plus bénéfique.

Ces pauses que fait le scripteur tout au long de l'accomplissement de sa tâche nous amènent à la troisième étape de la rédaction : la révision. En effet, la révision est continue. Elle se fait tout au long de la rédaction, non seulement à la fin, comme les

chercheurs l'ont démontré en traitant de la rédaction avec corrections simultanées (Hayes & Flower, 1980; MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998). Pour ce faire, l'élève doit se donner des buts de révision (Préfontaine, 1998) : relire non pas une, mais plusieurs fois son texte avec une intention de révision différente chaque fois, par exemple lire pour vérifier la cohérence, lire pour corriger l'orthographe lexicale, lire pour vérifier le vocabulaire, lire pour réfléchir, s'ajuster et réécrire, dans certains cas, des parties de son texte pour le peaufiner; lire pour vérifier que le tout est conforme aux critères d'évaluation; etc. (MÉLS, 2007c). C'est la mobilisation personnelle (Tardif, 1997), c'est-à-dire que l'élève prend personnellement en charge son apprentissage en s'autoévaluant et en réfléchissant constamment ainsi qu'en révisant son texte. L'enseignant, pour sa part, joue un rôle de guide tout au long de l'apprentissage, veille à ce que les exercices soient gradués en terme de difficulté et diversifie ses stratégies d'enseignement au besoin dans le but de subvenir aux besoins de l'apprenant (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1996; Reboul, 1997). Il place le jeune en situation-problème pour vérifier sa compréhension et lui demande où il en est jusqu'à maintenant. Lors de la révision, il est également important d'évaluer le jeune de façon formative (Burton & Rousseau, 1987; Morissette, 1984). On vérifie s'il y a des ajustements à faire ou si le jeune comprend bien la matière. Ce perfectionnement est la solution à l'apprentissage (Gagné, 1985).

À la suite de cette description du processus d'écriture, nous réalisons que la rédaction en boucle semble la meilleure façon pour faire apprendre le français écrit à l'élève. C'est pourquoi une SAÉ modèle en français écrit ne devra pas uniquement être planifiée de façon linéaire. Elle devra laisser la place à l'intégration des compétences, des



stratégies et de la révision tout au long de la rédaction. Ainsi, un élève qui sait réfléchir à sa pratique de scripteur apprendra davantage (Reuter, 2005). Nous traitons ici d'un changement de pratique de l'enseignement du français. Nous abordons ce sujet plus en détail dans les paragraphes qui suivent.

## **2. Paradigme de l'apprentissage**

Ce processus d'apprentissage en boucle est l'une des raisons qui nous permet de comprendre qu'avec l'arrivée du renouveau pédagogique dans nos institutions scolaires québécoises, certaines choses ont changé quant à l'enseignement du français écrit. Tout d'abord, il ne suffit plus de donner de la théorie à l'élève dans l'espoir qu'il apprenne convenablement. Nous sommes donc passés d'un enseignement basé sur les objectifs vers un enseignement par compétences.

Pour ce faire, on place le jeune au centre de son apprentissage (Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Roegiers, 2003). Les activités suggérées doivent alors tenir compte de ses intérêts et de ses besoins. Il doit aussi participer à l'élaboration de ces activités dans le but de se motiver davantage. Cette participation active amène également le jeune à devenir plus autonome dans le processus d'apprentissage, comme celui d'écriture abordé plus haut. En fait, il doit comprendre qu'il est le seul responsable de son cheminement scolaire; les enseignants étant surtout des guides, des experts du savoir, l'aidant dans ses difficultés lorsque nécessaire. Il doit alors se questionner constamment sur sa démarche pour peaufiner son apprentissage. Un autre changement majeur est l'ouverture de l'école

sur sa communauté, son environnement, pour rendre les apprentissages plus significatifs, c'est-à-dire utiles dans la vie de tous les jours (Huber, 2005). Voyons plus en détail ce sur quoi repose ce nouveau paradigme.

Comme mentionné dans la problématique, le programme d'études de 1995 a fait suite aux États généraux de l'éducation de 1996 – mentionnons que les personnes qui ont publié les États généraux de l'éducation de 1996 et ceux qui ont diffusé le programme de formation en 1995 ont travaillé simultanément, mais ont publié leur travaux à des dates différentes. C'est pourquoi nous affirmons que le programme de 1995 s'est basé sur les travaux de 1996 – dans lesquels on précisait que la maîtrise du français écrit était en baisse. On voulait donc mettre l'accent sur le français dans nos institutions scolaires. Le programme de 1995 a alors misé sur la rigueur dans les apprentissages du français écrit en développant, chez les élèves, des habiletés dites durables : savoir-faire et savoir agir. Nous pouvons clairement remarquer le changement de paradigme qui commençait à se faire. Cependant, les recommandations des États généraux n'ont pas tout réglé; des lacunes perduraient. On devait mettre en pratique une approche plus cognitiviste et socioconstructiviste qui permettait l'approfondissement des compétences durables comme le propose le processus d'écriture abordé précédemment. Voyons ces approches qui nous permettront de mieux comprendre le paradigme de l'apprentissage afin de construire un gabarit de SAÉ modèle en français écrit.

## 2.1. Cognitivism

Il est important de préciser que nous ne faisons pas une définition en détail de ce courant. Nous voulons uniquement faire un survol de ce dernier pour en dégager les principaux éléments qui serviront à identifier les composantes essentielles d'une SAÉ en français écrit. Aussi, nous précisons que les auteurs qui sont cités dans les pages qui suivent ne sont pas tous des cognitivistes. Nous voulons faire le lien entre ce courant et les recherches d'autres chercheurs qui s'y rallient pour rendre le tout plus rigoureux.

Le cognitivism en enseignement s'appuie sur la psychologie cognitive.

La psychologie cognitive est axée sur l'analyse, la compréhension et la reproduction des processus de traitement de l'information (autant cognitive, affective, sociale que sensorielle). Elle tente de préciser et de décrire comment les humains perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'ils ont intégrée en mémoire à long terme, comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à une autre (Tardif, 1997, p. 28).

Nous pouvons alors établir un lien étroit entre le cognitivism et le processus d'écriture de Préfontaine (1998). En définissant ce courant, cela nous permet de comprendre pourquoi les trois étapes de ce processus – planification, mise en texte et révision – ne peuvent pas seulement être linéaires. En effet, pour qu'il y ait bel et bien apprentissage en français écrit chez l'apprenant, ce dernier doit franchir les trois étapes du processus d'écriture basées sur la psychologie cognitive, c'est-à-dire la réflexion que l'élève fait lors de son cheminement en rédaction : l'analyse, la compréhension et la reproduction. Cela rejoint le processus d'écriture de Préfontaine (1998). En plus des cognitivistes et de

Préfontaine, d'autres chercheurs ont fait des recherches sur le sujet. Hayes & Flower (1995) parlent de planification, d'organisation et de révision. Le MÉLS (2007c) traite plutôt du temps de réalisation, du temps didactique et du temps pédagogique.

Peu importe les termes utilisés pour décrire les étapes, ce qui est important, selon les cognitivistes, c'est l'analyse en détail que fait le jeune de la situation d'apprentissage en français écrit qui lui est proposée ou la notion qui lui est enseignée tout au long de ces étapes (Charbonneau & Legendre, 2002; Tardif, 1997). Pour ce faire, l'apprenant active d'abord ses connaissances antérieures, car l'apprentissage est cumulatif. Il fait donc le lien entre les nouvelles connaissances et les anciennes (Tardif, 1997). Ensuite, il organise ses idées, se fixe un but et planifie des stratégies d'écriture adéquates selon le type de texte demandé (Lefrançois, 2000).

En analysant la tâche, l'apprenant traite l'information. Il n'y a pas de traitement si l'élève est passif. Il doit être actif et doit construire son apprentissage (Reboul, 1997). Pour faire le parallèle avec l'écriture dans notre recherche, un élève qui écrit un résumé d'un texte explicatif tire cette habileté d'une source précise : la structure. Une fois qu'il connaît cette structure, il peut résumer tous les textes courants qu'il lit, car il a appris à décortiquer les différentes parties d'un tel texte.

Ensuite, lorsque l'apprenant se met à la tâche, son but est de comprendre. L'une des stratégies privilégiées pour y parvenir est le tâtonnement (essai-erreur). La découverte est un bon moyen de s'approprier les nouvelles notions selon les cognitivistes (Gagné,

1985; Kail & Fayol, 2003; Tardif, 1997). Ainsi, l'apprenant essaie de trouver la solution au problème demandé dans la tâche. Pour y arriver, ce processus exige des réajustements constants : quand un élève fait une erreur, il fait tout en son pouvoir pour trouver une autre solution.

Une autre stratégie est la construction graduelle de l'apprentissage. Par exemple, lorsque l'élève essaie de découvrir les différents problèmes reliés à la tâche d'écriture, il se concentre sur une chose à la fois (Garcia-Debanc, 1986). En résolvant un problème, cela permet d'en résoudre un autre et ainsi de suite. S'il peut résoudre des tâches à la chaîne, cela prouve que les notions préalables sont bien ancrées dans sa mémoire. C'est ce que Tardif (1997) nomme : emmagasiner les connaissances dans la mémoire à long terme. Lorsque cet emmagasinage est fait, on peut alors dire qu'il y a apprentissage, car les connaissances dans la mémoire à long terme peuvent être réinvesties, transférées d'une situation à une autre (Tardif, 1997). Bien sûr, l'enseignant demeure disponible pour guider l'apprenant dans sa démarche réflexive. Ces stratégies devraient probablement être retenues pour élaborer un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit.

De plus, pour qu'il y ait vraiment apprentissage, c'est-à-dire que le jeune acquiert, intègre et réinvestisse ses connaissances, l'apprenant doit déployer autant des stratégies cognitives que métacognitives pour réussir cet emmagasinage (Tardif, 1997). Voyons plus spécifiquement les étapes et stratégies qui conduisent à une bonne organisation de la pensée du jeune dans le but d'apprendre. Ainsi, nous comprendrons encore plus le paradigme de l'apprentissage qui favorise le français écrit.

Il y a trois types de connaissances qui permettent au jeune de s'organiser mentalement : connaissances déclaratives, connaissances procédurales et connaissances conditionnelles (Tardif, 1997). Tout d'abord, l'élève acquiert ce que Tardif nomme des connaissances déclaratives. Ce sont en fait les savoirs, les connaissances théoriques : quelle est la règle d'accord des participes passés? Qu'est-ce qu'une figure de style? Qu'est-ce qu'un adverbe? En écriture, les connaissances déclaratives sont un peu plus complexes, car il s'agit de *représentation productionnelle* (Tardif, 1997), soit une série d'étapes ou d'actions qui forment un tout auquel l'apprenant réfléchit avant de se mettre à l'action concrètement. Il s'agit des étapes linéaires énumérées précédemment dans le processus d'écriture. En fait, ce qui est important de comprendre lorsque nous enseignons, c'est que les connaissances déclaratives ne suffisent pas à l'apprentissage du jeune (Tardif, 1997). Ce n'est pas parce que l'apprenant sait ce qu'est une figure de style qu'il sera en mesure d'en utiliser adéquatement dans un texte écrit.

Il faut alors pousser plus loin le processus d'apprentissage et passer à la deuxième étape qui consiste à développer les connaissances procédurales tout comme Préfontaine (1998) le mentionne dans son processus d'écriture en boucle en prétendant que l'élève, lors de la mise en texte, doit exécuter un certain nombre d'étapes, réfléchir aux stratégies à déployer et recourir aux ressources dont il a besoin. L'élève doit utiliser un système d'opérations exécutables. Par exemple, lors de la rédaction d'un texte explicatif, l'élève évalue la tâche, trouve ses idées, fait un plan, écrit son texte en se réajustant constamment, etc. Toujours selon Tardif (1997), les connaissances procédurales sont en fait des savoir-faire. C'est le *comment*. Comment un élève s'y prend-il pour accomplir

une tâche? Quelles procédures l'élève utilise-t-il pour corriger son texte? C'est l'étape où il est en action. C'est ici que l'enseignant exerce grandement son rôle de médiateur. Il guide l'élève dans son cheminement. Il l'aide à mobiliser toutes les ressources nécessaires. Par exemple, c'est à cette étape que l'élève écrit son texte explicatif (mise en texte selon les chercheurs cités précédemment), réfléchit, se réajuste, trouve les bonnes ressources comme les dictionnaires, les notes de cours, etc.

Pour leur part, les connaissances conditionnelles sont plutôt, selon Tardif (1997), le *quand* et le *pourquoi*. Il s'agit, pour l'apprenant, d'être capable d'utiliser la connaissance dans un autre contexte, par exemple écrire un texte sans faute dans un cours d'histoire ou utiliser un registre de langue approprié dans une lettre d'embauche. L'élève doit pouvoir se questionner : Quand doit-on utiliser le conditionnel? Pourquoi employer cette stratégie? Dans quel contexte? Tardif (1997) prétend que ces connaissances sont les plus négligées des enseignants. Si nous prenons en considération le désir du MÉLS (2007c) et de vouloir préparer le jeune au monde extérieur et professionnel, ce type de savoirs est essentiel, car c'est ce dernier qui permettrait le transfert des connaissances à la « vraie vie ». Par exemple, si l'enseignant demande à l'élève le type de texte à utiliser s'il a à écrire une lettre à son conseiller municipal lui expliquant pourquoi le nouveau parc de planche à roulettes dans son secteur n'est pas sécuritaire, l'élève devrait être en mesure de répondre que c'est le texte explicatif. Ainsi, il prouve qu'il a compris la pertinence de ce type de texte.

Ces trois types de connaissances sont étroitement liés aux différentes étapes du processus d'écriture mentionnées précédemment. Notre gabarit de SAÉ modèle devra alors en tenir compte. En plus des différents types de connaissances, nous expliquons les stratégies métacognitives que l'élève déploie pour bien ancrer les savoirs.

### **2.1.1. Stratégies métacognitives**

En plus de ces étapes, il est important, pour être en mesure d'apprendre le français écrit dans un tel contexte *réformé*, de faire appel au principe de la métacognition, car elle prend de plus en plus de place au sein de l'éducation et, plus spécifiquement, de l'apprentissage du français écrit (Lafortune, Jacob & Hébert, 2000). Selon Borkowski & Muthukrishna (1995) et Tardif (1997), la métacognition consiste en la connaissance et le contrôle qu'un apprenant a sur ses stratégies cognitives. Cette prise de conscience lui permet par la suite de s'ouvrir et de s'enrichir des autres apprenants qui l'entourent (Lafortune & al., 2000). Cela signifie que même si l'élève respecte toutes les étapes demandées, utilise toutes les stratégies acquises, mais qu'il ne se questionne jamais lorsqu'un problème survient, il ne peut pas avancer dans sa démarche et stagne (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005). Il doit faire de la régulation constamment. De cette façon, l'élève met en valeur son apprentissage (Paris & Winnograd, 1990).

Afin de bien comprendre cette notion qui peut sembler complexe, Lafortune et al. (2000), en se fiant à Brown et Flavell (1987), précurseurs de la métacognition, divisent la métacognition en deux composantes : les connaissances métacognitives et l'habileté



métacognitive. La première composante renvoie « aux connaissances qu'a un apprenant sur sa façon d'apprendre, sur la façon d'apprendre des autres, sur le fonctionnement de la pensée en général, sur la tâche à accomplir et les conditions liées à son exécution ainsi que sur les stratégies permettant de mener à bien une activité » (De Grandpré, 2006). Par exemple, en écriture, un élève utilise ses stratégies métacognitives lorsqu'il doit se souvenir des étapes qui lui permettent de rédiger un texte explicatif.

L'habileté métacognitive est plutôt le contrôle actif que l'apprenant exerce sur son fonctionnement cognitif et affectif selon la tâche à exécuter (Lafortune & al., 2000). À cette étape, l'élève utilise et adapte ses connaissances métacognitives. La planification est donc un mot clé ici, comme dans l'étape de la planification du processus d'écriture de Préfontaine (1998). L'apprenant doit tout organiser : se fixer un but, analyser la tâche à faire, anticiper et choisir les stratégies adéquates... Par exemple, lorsque l'élève écrit un texte, il organise toutes ses connaissances pour effectuer la tâche. C'est comme les étapes proposées par Tardif (1997) qui abordent le processus d'écriture : trouver un sujet; écrire les sujets amené, posé et divisé de l'introduction; etc. Tout au long de cette planification, l'apprenant s'évalue constamment, c'est-à-dire qu'il fait de la régulation (Hayes & Flower, 1980; Meirieu, 1990; MÉLS, 2007c) ou de la modification de son statut (Huber, 2005). Il s'assure de la pertinence des étapes de la tâche, des ressources, etc., afin d'atteindre son but. Au besoin, il apporte les modifications nécessaires.

Lafortune et St-Pierre (1996) émettent une troisième composante qu'ils nomment la composante conscientisable. C'est la prise de conscience qu'a l'apprenant de ses

connaissances et des démarches qu'il utilise pour accomplir une tâche (Lafortune & al., 2000). En effet, l'élève doit être en mesure de porter un jugement critique sur la tâche réalisée dans le but de pouvoir progresser constamment. Ainsi, un élève devrait pouvoir affirmer ce qui a bien et moins bien fonctionné dans la rédaction de son texte par exemple. Cette démarche mentale est nécessaire puisqu'elle permet, d'une part, le développement des habiletés métacognitives et, d'autre part, l'enrichissement de la rédaction.

En somme, nous constatons qu'il va de soi que la métacognition devrait faire partie d'une SAÉ modèle en français écrit. Une SAÉ ne doit pas consister uniquement en la rédaction d'un texte linéaire. Il faut plus que cela. Avant de rédiger un texte, il doit y avoir une partie permettant à l'élève de prendre conscience de ses connaissances métacognitives. Lorsque nous savons comment apprendre et comment accomplir une tâche avec brio, il est plus facile de travailler par la suite. De plus, la planification, l'organisation et la régulation semblent des composantes de l'habileté métacognitive qui devraient se retrouver, selon notre analyse des propos des chercheurs, dans une SAÉ modèle en français écrit. Comment pouvons-nous atteindre le but que nous nous fixons si nous ne pouvons pas mener le projet à terme par manque d'organisation? Comment améliorer le français écrit des élèves sans organisation cognitive? Une SAÉ modèle portant sur le texte explicatif devrait sans doute contenir une mise en situation, un plan ainsi que du temps pour permettre au jeune de s'ajuster constamment, car l'autorégulation, ou la prise de conscience, semble essentielle à une SAÉ modèle, ce que nous verrons dans notre collecte de données au chapitre 4. Il en est ainsi puisqu'un élève

qui sait porter un jugement sur ses actions, ses activités, les notions apprises ou sa démarche de scripteur favorise le réinvestissement de ses connaissances dans une autre situation (MÉLS, 2007c), ce qui nous amène à traiter de socioconstructivisme.

## **2.2. Socioconstructivisme**

Après avoir défini le cognitivisme, il est maintenant plus facile de comprendre le socioconstructivisme qui est un des piliers du renouveau pédagogique (Huber, 2005), car il se « centre sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore des connaissances à partir de ses opérations mentales » (Jonnaert & M'Batika, 2004, p.23).

Ce qu'il y a de plus dans ce courant – comparativement au cognitivisme – est l'aspect « socio », c'est-à-dire que l'accent est mis sur la dimension sociale. Or, le socioconstructivisme, en plus de s'intéresser au processus par lequel l'élève organise sa pensée, veut que ce processus cognitif lui permette de comprendre le monde qui l'entoure, chose à laquelle le MÉLS (2005) semble donner de l'importance dans son nouveau programme de formation (Jonnaert & M'Batika, 2004). Cette dimension sociale est intéressante, car elle permet de prouver que l'apprentissage n'est pas propre à un seul contexte, mais varie selon les cultures, les institutions, les régions, etc., car les connaissances acquises lors de l'apprentissage sont construites par et pour l'homme (Jonnaert & M'Batika, 2004). Ainsi, le nouveau paradigme de l'apprentissage vise à préparer le jeune à toute éventualité : futur emploi, relation familiale, etc.

Le socioconstructivisme pousse donc l'apprenant à réfléchir sur l'utilisation et les transferts possibles des diverses notions enseignées dans le monde extérieur, ce qui paraît nécessaire à sa compréhension (Jonnaert & M'Batika, 2004; MÉLS, 2007c). Pour ce qui est du rôle des enseignants dans cette approche, il sert plutôt au soutien pédagogique (Lefrançois, 2000) ou à la régulation. En effet, faire réfléchir l'élève et lui demander de verbaliser sa pensée est une forme d'évaluation utilisée par les fervents du cognitivisme et du socioconstructivisme. C'est un outil qui marque la progression de l'élève et qui permet l'amélioration du jeune tout au long du travail (MÉLS, 2006a). Ainsi, nous pouvons faire le point sur l'évolution de son apprentissage. C'est donc une évaluation formative et continue. Par conséquent, elle ne se donne pas à des moments précis comme à la fin d'une étape, mais plutôt tous les jours en donnant des pistes d'amélioration à l'apprenant (Huber, 2005; Meirieu, 1990; Reboul, 1997). En écriture, par exemple, un enseignant pourrait demander à son élève de lui fournir les raisons pour lesquelles il a choisi d'écrire un texte explicatif plutôt que descriptif dans un contexte donné. L'élève, à l'aide de ses connaissances, pourrait démontrer tous les liens qui se sont produits dans sa tête pour arriver à un tel constat.

Or, comme nous pouvons le remarquer, le socioconstructivisme, tout comme la psychologie cognitive, s'intéresse aux conditions qui favorisent l'acquisition, l'intégration et le réinvestissement des connaissances chez l'élève. À travers ce courant, nous voulons donc comprendre les stratégies que l'élève utilise pour résoudre une situation quelconque et non pas le laisser cheminer seul pour n'évaluer ensuite que le produit final. Nous voulons voir le cheminement de l'élève dans son processus dit en

boucle, car l'apprentissage est un processus cumulatif. En effet, pour comprendre des nouvelles notions enseignées, il est essentiel d'avoir acquis d'autres notions préalablement. Dans ce processus de l'apprentissage, l'élève apprend donc graduellement en étant actif, en se questionnant et en déployant ses compétences, ce que nous abordons maintenant.

### **3. Enseignement par compétences**

Le socioconstructivisme et le cognitivisme sur lesquels s'appuie, entre autres, le nouveau programme de formation de 2005, privilégient l'enseignement par compétences. Nous définissons donc le concept de compétence.

Une compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources [savoirs (connaissances), savoir-faire (compétences) et savoir être] » (MÉLS, 2007c, p. 11) dans le but de former la pensée et de développer l'autonomie de l'apprenant. Pour Le Boterf (2000), une compétence se définit en trois parties : le savoir agir, le vouloir agir et le pouvoir agir. Le savoir agir consiste en la capacité de l'élève à mobiliser des ressources, par exemple, en écriture, l'apprenant doit exploiter les outils de référence mis à sa disposition tel le dictionnaire. Le vouloir agir se traduit par la motivation. Est-ce que le jeune veut accomplir la tâche de rédaction? Pour ce qui est du pouvoir agir, il s'agit de déterminer le moment où l'apprenant peut faire le travail demandé. Dans quel contexte et quelles conditions sociales? Quels sont les risques? Lors de la rédaction d'une lettre d'opinion dans laquelle

il déplore certaines décisions prises par le maire, par exemple, l'élève doit réfléchir aux répercussions que cela aurait s'il décidait de la publier dans le journal local. L'élève doit alors prendre conscience de ses moyens.

Certes, les compétences prennent une place prépondérante au sein du nouveau pédagogique, car le développement d'un pouvoir d'action éclairé et personnalisé, la structuration de l'identité et la construction d'une vision du monde, qui sont les visées du nouveau programme de formation de 2005, sont des tâches complexes qui ne peuvent se concrétiser par la simple transmission ou plutôt juxtaposition de connaissances théoriques (MÉLS, 2007c). Il paraît difficile, en effet, de demander à l'apprenant d'écrire un texte explicatif en lui fournissant seulement des notes de cours sur les différents éléments essentiels à la rédaction d'un tel type de texte : la reprise d'information, la structure, les procédés explicatifs, les subordonnées de cause et de conséquence, etc. L'élève ne peut pas lire toutes ces informations pour ensuite écrire un bon texte. Il doit discuter de celles-ci avec ses camarades de classe et son enseignant afin d'apprendre des autres pour élargir ses connaissances sur le sujet. Par l'entremise de cette activité, l'élève apprend à développer son jugement critique face à la théorie et sa capacité à communiquer. Ces compétences acquises ont la propriété de servir tout au long du cheminement scolaire du jeune et même de sa vie. S'il développe bon nombre de compétences et les applique adéquatement, il répondra sûrement aux trois visées du programme de formation de 2005 (MÉLS, 2007c).

Une question, maintenant, se pose. Comment pouvons-nous développer des compétences en écriture chez le jeune? Tout d'abord, une compétence se développe avec de la pratique dans un contexte bien précis (Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Reuter, 1996; Roegiers, 2003;). Une personne dite compétente sera en mesure d'évaluer les différentes contraintes qui l'entourent et d'ajuster sa démarche. Par exemple, un élève qui rédige une lettre de candidature afin de postuler pour un emploi doit lire les critères de sélection, les prérequis, la formation nécessaire à l'embauche, etc. Il doit prendre en considération ces critères et écrire sa lettre en conséquence. On ne peut prétendre que le jeune est compétent après seulement un exercice. Supposons qu'on lui demande, cette fois-ci, de rédiger son curriculum vitae. Bien que la tâche soit différente, il devrait être en mesure de mobiliser les compétences apprises lors de la rédaction de la lettre d'embauche puisque le travail demandé touche le même thème : l'emploi. S'il y arrive, on pourra dire qu'il est compétent.

Ensuite, selon le MÉLS (2007c), une compétence repose sur la mobilisation des ressources. Il y a deux types de ressources : interne (les connaissances, les expériences, etc.) et externe (la technologie, les instruments, les personnes-ressources, les manuels, etc.). Un expert démontre une variété et une quantité considérables de ressources ainsi qu'une pertinence dans l'utilisation de ces dernières. En écriture, un élève devrait alors pouvoir corriger correctement un texte à l'aide d'ouvrages de références, et ce, en tout temps, peu importe le type de texte à rédiger et le moment où la tâche est exécutée.

Dernièrement, pour être compétent, l'apprenant doit être en mesure d'expliquer toute la démarche suivie lors de la réalisation d'un travail. En expliquant, l'élève fait de l'autorégulation en vérifiant ses connaissances auprès de son enseignant (MÉLS, 2007c). Il peut alors voir le fil conducteur de son apprentissage.

Toutefois, lorsque l'apprenant développe des compétences et qu'il y réfléchit pour s'assurer qu'il s'en sert comme il se doit, cela ne signifie pas qu'il développe des connaissances en même temps. En fait, il faut plutôt avoir un juste équilibre entre les connaissances et les compétences afin de bien mener à terme une tâche d'écriture (Bentolila, 1995; Roegiers, 2003; Tardif, 1997). Il est alors essentiel de varier les différents types de pédagogies pour aller chercher le plein potentiel de l'apprenant. L'un de ces types est l'approche behavioriste. Elle permet à l'enseignant d'enseigner à l'aide de cours magistraux dans le but de donner de la théorie importante à l'exécution d'une tâche, et la théorie permet de planifier ses actions (Bentolila, 1995). Elle garantit la réflexion dans les actions. Plus il y a une quantité importante de bonnes connaissances, plus la réflexion est complète. Ainsi, l'élève sera davantage en mesure d'adapter ses connaissances à différents contextes. Comment un apprenant peut-il réfléchir sur sa démarche s'il ne peut se référer à certaines connaissances antérieures? La réflexion consiste aussi en la régulation et le renforcement constant qui développent une certaine confiance chez le jeune.

Un autre type de pédagogie à exploiter est l'approche socioconstructiviste. Pour sa part, elle met constamment le jeune en action pour apprendre et pour développer ses



compétences dans le but de réaliser une tâche qui nécessite préalablement des connaissances. La combinaison de ces deux approches est donc primordiale. Par exemple, il ne suffit pas d'avoir un bon vocabulaire pour écrire un bon texte. Il faut plutôt, en tenant compte du contexte, écrire un texte bien construit qui tient compte du destinataire et de l'intention de communication en développant des compétences transversales : exploiter l'information pour surmonter les obstacles qui pourraient survenir lors de la rédaction d'un texte, mettre en œuvre sa pensée créatrice pour produire un texte original, se donner des méthodes de travail efficaces comme adopter une bonne méthode d'autocorrection, etc. (MÉLS, 2007c). Une SAÉ modèle en français écrit se doit de laisser la place aux compétences transversales et disciplinaires qui composent, en très grande partie, le programme de formation de 2005 (2007c) en diversifiant ses approches pédagogiques.

#### **4. Nouveau programme de formation de 2005**

Cet historique du renouveau pédagogique nous permet maintenant de mieux comprendre les fondements du nouveau programme de formation de 2005 qui favorise l'apprentissage et le transfert des connaissances en développant des compétences transversales durables (MÉLS, 2007c; Perrenoud, 1997; Tardif, 1997), comme exploiter l'information, se donner des méthodes de travail efficaces, coopérer, etc. C'est là sa ligne directrice. Le domaine des langues, plus précisément le français langue d'enseignement, propose des compétences disciplinaires telles qu'*Écrire des textes variés*. Pour qu'un élève prétende être compétent en écriture, il doit élaborer un texte cohérent, acquérir des

connaissances sur la langue, se donner une démarche de réflexion à sa pratique de scripteur, etc. Revenons alors aux deux types de compétences et à leur évaluation qui sont la base de l'apprentissage selon ce programme de formation : les compétences transversales et les compétences disciplinaires, lesquelles feront partie de notre gabarit de SAÉ modèle en français écrit.

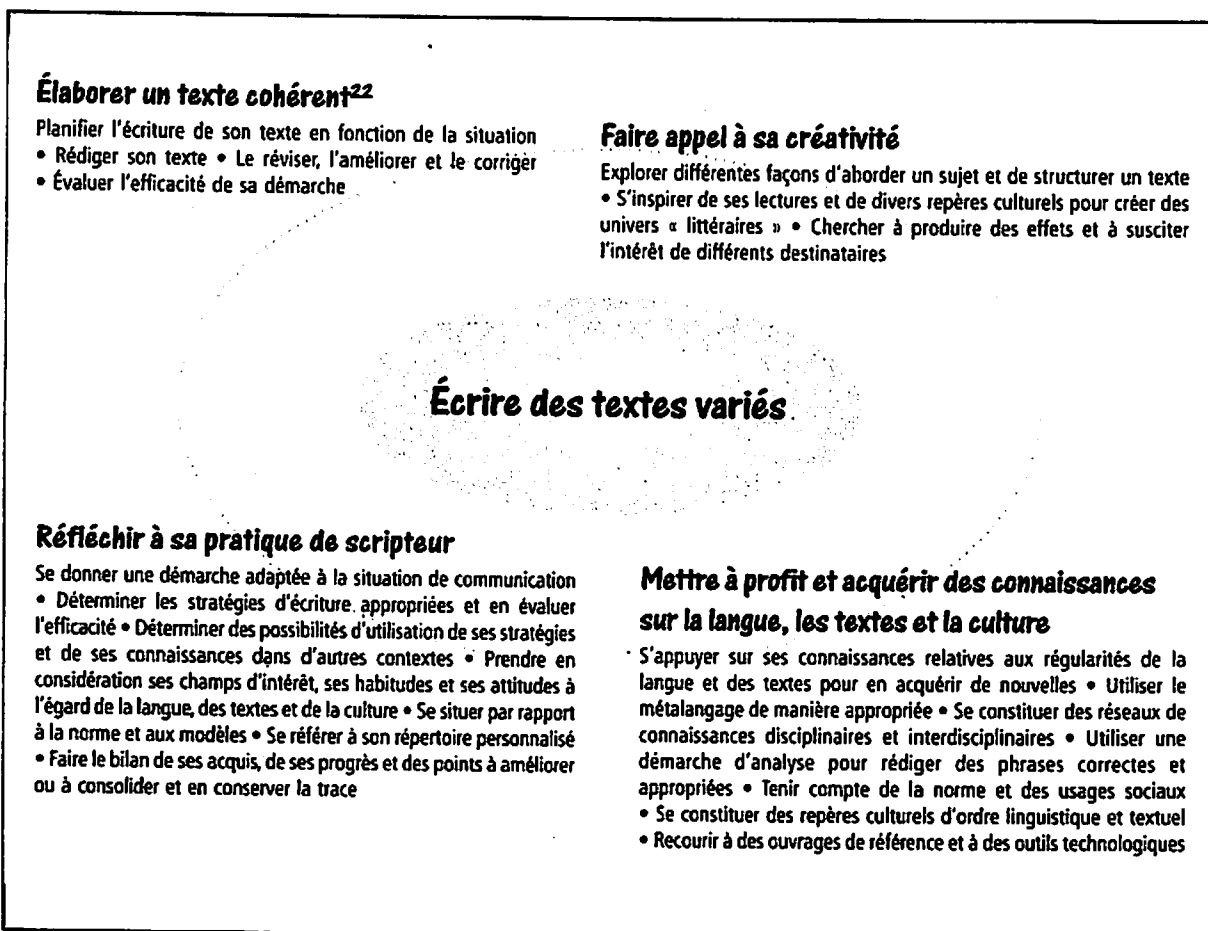
#### **4.1. Compétences transversales**

Les compétences transversales sont dites durables, car elles permettent à l'élève de comprendre les différentes sphères de sa vie (MÉLS, 2007c), ce que vise ce programme de formation. Selon le programme, pour y parvenir, par exemple, lorsqu'une tâche d'écriture est demandée par l'enseignant, il est préférable que cette dernière soit d'abord intégrée à une mise en situation mettant l'accent sur l'un des cinq domaines généraux de formation suivants : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre ensemble et citoyenneté (MÉLS, 2007c). Ainsi, en réalisant une tâche d'écriture sur un sujet qui concerne l'élève, il sera plus engagé et développera des compétences qui lui serviront. Ensuite, cette tâche d'écriture doit tenir compte d'une ou de plusieurs compétences transversales. Le MÉLS (2007c) propose les suivantes : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, actualiser son potentiel, coopérer et communiquer de façon appropriée. Nous tenons pour acquis que nous devons en tenir compte dans notre gabarit de SAÉ modèle, ce qui sera

confirmé ou infirmé dans notre analyse des résultats. Il en sera de même pour les compétences disciplinaires.

#### **4.2. Compétences disciplinaires**

Lorsque l'on parle de compétences disciplinaires, il s'agit des trois compétences en français langue d'enseignement proposées par le MÉLS : *Écrire des textes variés*, *Lire et apprécier des textes variés* et *Communiquer oralement selon des modalités variées*. Dans notre SAÉ, que nous utilisons comme instrument de recherche, la compétence disciplinaire *Écrire des textes variés* sera celle qui sera exploitée. Dans le programme de formation de 2005, cette compétence se divise en plusieurs composantes. Pour apprendre à écrire des textes convenablement, le MÉLS (2007c) propose de faire appel à diverses connaissances ou savoirs qui devraient être transmises par l'enseignant afin de répondre aux critères de chacune des composantes de la compétence : élaborer des textes cohérents, faire appel à sa créativité, réfléchir à sa pratique de scripteur ainsi que mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture. Nous présentons, dans la Figure 1, cette compétence disciplinaire ainsi que ses composantes.



**Figure 1<sup>7</sup>. Compétence disciplinaire *Écrire des textes variés* et ses composantes.**

Cette compétence disciplinaire se divise en familles de situations. Il s'agit de situations d'apprentissage signifiantes et variées qui permettent à l'élève d'écrire plusieurs types de texte selon l'intention de communication (MÉLS, 2007c). Le Tableau 2 démontre ces familles de situations.

<sup>7</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007c, p. 29). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

**Tableau 2<sup>8</sup>**  
**Familles de situations pour la compétence *Écrire des textes variés***

Informer en élaborant des descriptions et des explications	Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations	Créer en élaborant des textes littéraires
<b>pour répondre à divers besoins ou intentions et plus particulièrement pour...</b>		
<p><b>faire comprendre le <i>quoi</i>, le <i>comment</i> et le <i>pourquoi</i> d'une réalité</b></p> <p><i>Exemples (point de vue plutôt objectif)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– rendre compte d'un fait ou d'un événement</li> <li>– présenter un concept, un objet, un lieu, une personne</li> <li>– contribuer à la mise à jour de savoirs</li> </ul> <p><i>(point de vue plutôt subjectif)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– présenter une entrevue</li> <li>– exprimer son opinion sur un fait, une expérience vécue</li> <li>– faire le point sur ses apprentissages</li> </ul>	<p><b>fonder une façon de penser ou d'agir</b></p> <p><i>Exemples (point de vue plutôt objectif)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– justifier une conclusion</li> <li>– démontrer une hypothèse</li> <li>– présenter une recommandation (compte tenu de..., attendu que..., etc.)</li> </ul> <p><i>(point de vue plus ou moins distancié ou engagé)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– fonder une réaction, une appréciation</li> <li>– légitimer une prise de position, une demande</li> <li>– contester une orientation, une décision</li> </ul>	<p><b>mettre à profit son imaginaire, ses sentiments, ses émotions et sa sensibilité esthétique</b></p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– proposer une façon personnelle de voir le monde (univers particulier, valeurs, thématique, etc.) passé, actuel, à venir</li> <li>– inventer une intrigue qui donne à voir une époque, un lieu, les dessous d'une réalité ou d'une profession</li> <li>– tracer un portrait imagé d'une personne</li> <li>– conférer une dimension particulière à un propos (comique, poétique, lyrique, etc.), susciter des effets (tenir en haleine, étonner, émouvoir, pasticher une manière d'écrire, etc.)</li> </ul>
<p><b>proposer une façon d'agir</b></p> <p><i>Exemples (point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– expliciter une procédure</li> <li>– guider la fréquentation ou la découverte d'un lieu (région, musée, etc.)</li> <li>– présenter une démarche</li> </ul>	<p><b>agir sur les croyances, les valeurs, les attitudes d'une ou de plusieurs personnes</b></p> <p><i>Exemples (point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– solliciter un emploi, proposer une candidature</li> <li>– promouvoir une activité, un événement, un projet</li> <li>– transmettre une conviction, susciter l'engagement, l'adhésion</li> </ul>	<p><b>agir sur les croyances, les valeurs, les attitudes d'une ou de plusieurs personnes</b></p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– proposer un regard critique sur le monde réel</li> <li>– provoquer une prise de conscience, une réflexion, sensibiliser à une problématique</li> <li>– promouvoir des idées</li> </ul>
<p><i>Exemples de textes</i></p> <p>Écrit schématique (plan, canevas, notes, etc.); résumé, compte rendu, rapport; capsule linguistique ou culturelle; texte analytique; entrevue; journal de bord; présentation multimédia; texte procédural (règlement, marche à suivre, scénario, etc.); programme d'activités, guide</p>	<p><i>Exemples de textes</i></p> <p>Note critique, commentaire; lettre de réclamation; recommandation d'achat; lettre ouverte, billet dans un journal scolaire; demande d'emploi; texte de mise en candidature; forum de discussion</p>	<p><i>Exemples de textes</i></p> <p>Récit fantastique, de science-fiction, d'aventures, etc.; portrait; chanson; saynète, court texte dramatique; monologue; texte poétique, humoristique, parodique, engage</p>

Voyons quelles sont les familles de situations et les composantes de la compétence disciplinaire *Écrire des textes variés* qui seront retenues dans notre gabarit de SAÉ modèle, notre instrument de recherche. Puisque le produit final de notre SAÉ

<sup>8</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007c, p. 56). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

modèle est un texte explicatif, l'élève doit, dans un premier temps, écrire dans le but d'informer les destinataires qui est l'une des familles de situations se retrouvant dans le Tableau 2. En effet, il doit faire comprendre le pourquoi d'un sujet en structurant son texte adéquatement et en le rendant cohérent. De plus, étant donné que ce type de texte est également engagé, l'apprenant doit aussi appuyer ses propos lorsqu'il donne ses informations en se basant sur ses valeurs, ses expériences, etc. De plus, malgré le fait que la troisième famille de situations soit réservée aux textes littéraires comme le montre le Tableau 2, l'élève doit quand même faire appel à sa créativité pour exploiter de nouvelles façons de faire et rédiger un texte original dans lequel il fera part de ses sentiments.

Pour ce qui est des composantes, elles devraient toutes être prises en considération pour confectionner le gabarit de SAÉ modèle. En effet, notre gabarit devrait permettre à l'apprenant de réfléchir à sa pratique de scripteur – tout comme le suggèrent les cognitivistes – pour ainsi écrire un texte cohérent. Aussi, l'acquisition de connaissances sur la langue ne peut être laissée de côté (Chartrand, 2007; MÉLS, 2007c). Tout cela doit bien sûr se faire dans un esprit d'analyse et de réflexion comme le suggère le processus d'écriture de Préfontaine (1998). En plus de ces composantes, nous nous attardons sur l'évaluation qui semble indispensable à une SAÉ modèle en français écrit.

#### **4.3. Évaluation**

Lors de cette démarche d'écriture, l'évaluation est fondamentale (Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). Nous parlons ici, selon les chercheurs, d'évaluation dite formative.

C'est celle qui se fait de façon continue. Lors de la rédaction d'un texte, l'élève doit s'interroger constamment pour se réajuster au besoin. S'il n'y arrive pas seul, il demande de l'aide à l'enseignant. Ainsi, en échangeant sur la tâche d'écriture, l'enseignant peut observer les forces et les faiblesses du jeune, poser un diagnostic et lui venir en aide. Cette évaluation permet à l'enseignant d'être un médiateur au service de l'élève dans son cheminement. On remarque que l'enseignement magistral est moins présent. L'enseignant laisse le jeune découvrir et le guide dans sa démarche d'écriture. Ainsi, cette évaluation permet de déceler les erreurs et de donner des pistes à l'apprenant pour améliorer son texte. Elle sert également à faire de la rétroaction à l'élève pour lui permettre de cheminer convenablement. Elle permet donc de marquer la progression de l'élève. Bref, elle doit être constante durant toute la tâche d'écriture demandée. Par conséquent elle n'est pas perçue comme une sanction (Burton & Rousseau, 1987; Huber, 2005; Lefrançois, 2000; MÉLS, 2006a; Reboul, 1997; Reuter, 2005; Roegier, 2003). Nous définissons plus en profondeur le concept d'évaluation, dans les paragraphes suivants, comme partie intégrante d'une situation d'apprentissage et d'évaluation après avoir précisé d'abord ce qu'est une situation d'apprentissage.

## **5. Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)**

La SAÉ est un outil pédagogique préconisé par le programme de formation de 2005 et qu'on retrouve dans les manuels didactiques tel qu'expliqué dans la problématique. C'est pourquoi nous définissons les concepts théoriques reliés à cet outil.

Ainsi, nous parviendrons à une définition complète de la dite SAÉ en français écrit. Cela permettra ensuite de sélectionner des composantes essentielles.

Le programme de formation du MÉLS (2007c), qui repose sur les compétences, prescrit un outil pédagogique que les enseignants doivent respecter pour pouvoir enseigner autant des compétences disciplinaires que transversales : la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Toutefois, ce concept est souvent confondu par le grand public avec d'autres méthodes et outils d'enseignement, comme la pédagogie par projet et les situations-problème. Nous tentons ici de les distinguer. La pédagogie est « l'art d'enseigner ou méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation » (Legendre, 2005, p.1007). La pédagogie par projet consiste donc en la réalisation de projets proposés à l'apprenant ou suggérés par ce dernier. Le principal objectif d'un projet est de prendre en considération les intérêts, les besoins et les préoccupations de l'élève. Ils doivent donc avoir une portée réelle (Huber, 2005) sur l'élève pour développer plusieurs compétences durables. On place alors le jeune dans une situation favorable d'apprentissage. Réalisé dans un tel contexte, il favorise aussi le réinvestissement des connaissances acquises dans des situations de la vie de tous les jours. En plus, c'est « une approche pédagogique qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement » (Huber, 2005, p. 44) et qui invite l'enseignant à « agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance que sont les savoirs à acquérir » (Arpin & Capra, 2001, p.7).



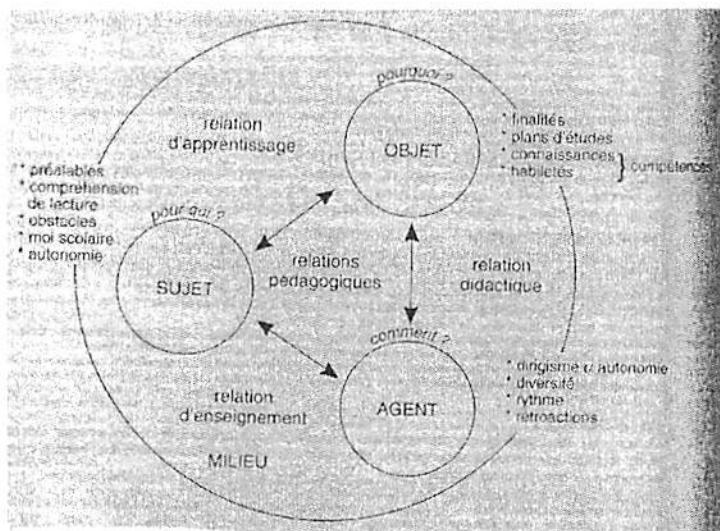
Ensuite, pour ce qui est de la situation-problème, il s'agit d'un élément que nous pouvons retrouver à l'intérieur d'une situation d'apprentissage. Pour qu'il y ait résolution dudit problème, l'apprenant « doit développer des stratégies cognitives, être dans un contexte où des décisions doivent être prises quant aux moyens à privilégier. » (Tardif, 1997, p.233). La tâche demandée est plus complexe en situation de problème et elle doit proposer des défis à l'élève (Legendre, 2005, p.1241). Le but est de surmonter ce défi, cet obstacle, en acquérant des compétences.

### **5.1. Définition d'une SAÉ**

Définissons maintenant ce qu'est une situation d'apprentissage et d'évaluation plus rigoureusement puisque l'objectif premier de cette recherche est de proposer des composantes d'une SAÉ modèle en français écrit en première année du deuxième cycle du secondaire dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves quant à cette matière. Pour ce faire, nous précisons ce qu'est une SAÉ en regardant ses deux aspects qui la composent : situation d'apprentissage et évaluation.

La situation d'apprentissage ou la situation pédagogique, selon Legendre (2005, p.1240), est une « situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage ». Cette situation contextuelle est formée de « composantes interreliées Sujet-Objet-Agent dans un milieu » (Legendre, 2005, p. 1240), comme le schématise la Figure 2. Nous précisons que nous avons retenu le schéma de Legendre, car il est classiquement connu et considéré comme étant sérieux puisqu'il regroupe bon nombre de

recherches sur le sujet. Pour l'expliquer, nous nous appuyons, non pas sur Legendre, mais sur Mutet (2003) puisqu'il a participé à la définition des composantes de ce schéma et que ces dernières sont très bien explicitées.



**Figure 2.** Schéma de la situation d'apprentissage selon Legendre (2005, p. 1241).

Mutet (2003) distingue bien les trois composantes de Legendre (2005). Le SUJET est l'individu mis en situation d'apprentissage. L'OBJET se traduit par les objectifs à atteindre. Pour nous, il s'agit de l'écriture d'un texte explicatif à la première année du deuxième cycle du secondaire. L'AGENT est représenté par les ressources mises à la disposition du sujet, dans notre cas, l'enseignant, les pairs, les processus de travail (coopération) et les moyens utilisés (manuels, ordinateur, etc.). Pour qu'il y ait apprentissage, nous devons tenir compte des caractéristiques du SUJET, du contenu de la tâche et des objectifs à atteindre ainsi que de la qualité de l'enseignement. Le tout doit se

dérouler dans un MILIEU d'apprentissage favorable, soit notre classe de français à la première année du deuxième cycle du secondaire.

Au centre de ce schéma (Figure 2), il y a les relations pédagogiques. Selon Mutet (2003), il s'agit de toutes les relations possibles entre les diverses composantes de la situation d'apprentissage. D'abord, la relation entre l'AGENT et son MILIEU scolaire permet à l'élève de mieux comprendre ce MILIEU, l'aidant ainsi à mettre toutes les chances de son côté pour sa réussite scolaire. Aussi, il y a la relation entre le SUJET et l'AGENT. Avec le changement de paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage, tel qu'imposé dans le nouveau programme de formation du MÉLS (2006a) et expliqué dans notre chapitre traitant de la problématique, l'enseignant doit se montrer disponible en tout temps pour aider l'apprenant dans son cheminement scolaire. Il est maintenant un médiateur qui aide, motive et apporte les savoirs nécessaires à l'apprenant (Lefrançois, 2000; MÉLS, 2006a; Raynal & Reunier, 1997; Reboul, 1997). Troisièmement, la relation entre les SUJET représente la coopération. Toujours selon Mutet (2003), le jeune doit être mis en situation de conflit cognitif pour faire avancer les choses, pousser sa réflexion plus loin et mieux comprendre certaines notions. Ensuite, la relation entre le SUJET et l'OBJET consiste en le traitement de l'information par le jeune. Comment fait-il pour comprendre certaines notions? Comment fait-il pour appliquer adéquatement ses connaissances? Quelles stratégies utilise-t-il? Par la suite, la relation entre l'AGENT et l'OBJET est synonyme de relation didactique « qui concerne les méthodes et les pratiques de l'enseignement » (Legendre, 2005, p. 403).

## 5.2. Définition de l'évaluation dans ce contexte

L'évaluation des relations par l'AGENT entre le SUJET et l'OBJET, par le sujet lui-même sur l'OBJET ou par les SUJETS entre eux sur l'OBJET (Mutet 2003) est le dernier concept qui est explicité ici afin de compléter la définition d'une SAÉ. L'un des buts du MÉLS (2006a) est, rappelons-le, de rendre l'élève plus autonome dans ses apprentissages. Il veut également l'amener à actualiser le maximum de son potentiel. Pour ce faire, les pratiques évaluatives issues du programme de 1995 doivent subir quelques réajustements pour enseigner la langue écrite en situation d'apprentissage qui tient compte de la société en changement (Scallon, 2004).

Scallon (2004) définit l'évaluation en fonction des choix apportés par le renouveau pédagogique. Cette définition nous intéresse grandement puisqu'elle est en lien avec les SAÉ qui sont elles-mêmes issues de ce renouveau pédagogique. Tout d'abord, Scallon (2004) explique que l'évaluation doit porter sur la performance du jeune à formuler une réponse à une situation-problème en écrivant, dans notre cas, un texte. Cela nous amène au deuxième point qui permet à l'enseignant de jouer le rôle de médiateur, de revenir sur la production de l'apprenant et de le faire réfléchir davantage afin de peaufiner son raisonnement tout au long du texte. On dit alors que le jeune est actif dans son évaluation. Il voit sa progression. De plus, Scallon parle d'évaluation intégrée. Certains nomment ce type d'évaluation rétroaction constante (MÉLS, 2006a, Mutet, 2003). L'enseignant évalue l'élève tout au long d'une tâche – il en garde des traces – et non seulement à la fin. La progression semble importante en évaluation pour

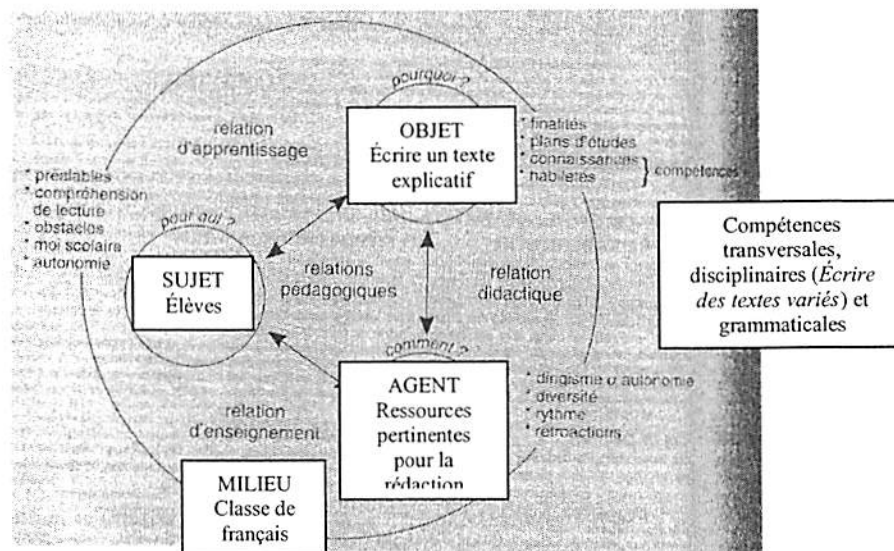
permettre l'amélioration. Effectivement, Scallon (2004) parle de processus. L'évaluation s'intéresse à ce que l'élève sait faire, comment il est arrivé à la réponse, ce qu'il a fait, les stratégies qu'il a utilisées, les compétences qu'il a mises en branle, les étapes qu'il a suivies, etc.

Aussi, l'évaluation doit porter sur des problèmes réalistes, signifiants. Ainsi, l'enseignant s'assure que le jeune pourra réinvestir ses connaissances dans la vie courante. Cela explique qu'il n'évalue pas uniquement les compétences disciplinaires, mais également les compétences transversales, définies précédemment, qui permettent au jeune d'acquérir des connaissances dites durables. En plus, l'évaluation doit, en règle générale, non pas porter sur des standards de performance communs à tous, mais plutôt sur des exigences à atteindre différentes pour chacun selon leurs apprentissages. Le but est que chaque élève s'améliore lors de rédactions et non qu'il se compare aux autres. Cela rejoint l'une des visées du nouveau programme de formation : la réussite pour tous (MÉLS, 2007c). L'évaluation n'est donc pas perçue comme étant une sanction. Elle est plutôt une aide constante, une ressource indispensable à l'apprenant. En outre, le jugement de l'enseignant est essentiel (MÉLS, 2006a). C'est en voyant l'apprenant agir dans une tâche que l'enseignant peut porter un jugement sur l'apprentissage de l'élève et l'aider au besoin.

Dernièrement, nous ne pouvons passer sous silence le concept d'autoévaluation. Pour s'autoévaluer, l'élève doit se distancier de sa tâche. Pour y parvenir, il doit être actif dans son apprentissage, connaître les exigences propres à la tâche, connaître les critères

d'évaluation et apprendre à en construire ainsi que justifier sa démarche d'écriture. Il développe alors son jugement critique qui lui permet de mieux se connaître en tant que scripteur et d'évaluer, par le fait même, son travail convenablement. Tout cela permet au jeune de faire des liens entre son texte et sa démarche d'écriture. Il se doit de se questionner pour progresser et user de sa métacognition pour se développer pleinement (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005). C'est en se questionnant que le jeune peut s'améliorer. Illustrons ces propos à l'aide d'un exemple. Quand l'apprenant rédige un texte explicatif, il doit s'arrêter, prendre conscience de ses erreurs reliées à la langue, à la structure, au thème, au développement de certaines compétences transversales et y réfléchir, confirmer ou infirmer ses doutes en allant les vérifier et tenter de corriger le tout pour produire un texte acceptable.

En bref, ces diverses relations sont essentielles non seulement au développement de l'autonomie de l'apprenant, mais aussi au passage de l'OBJET au SUJET, c'est-à-dire de la connaissance à l'apprenant. Somme toute, comme nous l'avons mentionné précédemment, il n'y a pas d'apprentissage si les notions sont uniquement transmises au SUJET. Nous voyons ici une corrélation entre le processus d'écriture de Préfontaine (1998), la théorie des cognitivistes et des constructivistes ainsi que ces rapports entre l'AGENT, l'OBJET et l'AGENT pour favoriser l'apprentissage du français écrit et le gabarit d'une SAÉ modèle que nous voulons proposer. Nous concluons en nous inspirant du schéma de Legendre (2005) que nous adaptons, cette fois-ci, à notre recherche pour faciliter la compréhension (voir Figure 3).



**Figure 3.** Schéma de la situation d'apprentissage adapté selon notre SAÉ modèle en français écrit

La SAÉ étant définie et les liens nécessaires entre celle-ci et notre recherche étant établis, nous pouvons maintenant identifier les composantes qui nous semblent essentielles à l'élaboration d'un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit.

### 5.3. SAÉ modèle et ses composantes

À la suite de cette recension des écrits et de la problématique, plusieurs concepts en lien avec notre question de recherche ont été mis en valeur. Il va de soi que ces concepts devront faire partie des composantes de notre SAÉ modèle en français écrit. À la lumière des recherches consultées, nous portons un regard critique sur les divers concepts étudiés en les organisant par composantes avant de proposer notre gabarit de

SAÉ modèle : composantes organisationnelle, environnementale, compétences, motivationnelle et évaluative.

### **5.3.1. Composante organisationnelle**

La SAÉ « représente une avancée décisive dans l'organisation pédagogique à condition de respecter certaines exigences méthodologiques indispensables à son efficacité » (Meirieu, 1990, dans Huber, 2005, p.88). Il y a donc une composante organisationnelle à considérer. Tout d'abord, comme plusieurs auteurs le recommandent (Hayes et Flower, 1980; MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998), elle doit être divisée en trois étapes permettant d'éviter la surcharge cognitive. Une phase de préparation permet à l'élève de prendre conscience de la tâche à effectuer qui servira de fil conducteur tout au long de la situation. Il apprend le sujet, les objectifs à atteindre, les compétences visées, les notions enseignées, les critères d'évaluation, etc. Il active ses connaissances antérieures et commence à se questionner sur la tâche à accomplir (Roegiers, 2003). Par la suite, l'élève est mis en action dans la phase de réalisation. C'est ici que l'apprenant exploite toutes les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. Il exploite les ressources possibles pour acquérir et structurer ses connaissances. Les processus mentaux sont alors activés. Attention, il faut que cette étape soit organisée pour éviter la surcharge cognitive. Puis, il y a la phase d'intégration où le jeune exerce l'autorégulation et l'enseignant, la régulation. Cela permet à l'apprenant de réaliser ses forces, ses faiblesses et ses erreurs afin de s'améliorer. Cette dernière étape est très importante au sein du renouveau pédagogique puisque ce type d'évaluation est au cœur du paradigme de



l'apprentissage (MÉLS, 2006a; Scallon, 2004). Toutefois, ces étapes ne respectent pas un ordre chronologique. C'est plutôt un mouvement circulaire comme nous l'avons mentionné en abordant le processus d'écriture (Hayes & Flower, 1995; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). En bref, nous reprenons cette composante organisationnelle ainsi que tous les critères et sous-critères s'y rattachant dans le Tableau 3 en guise de synthèse.

**Tableau 3**  
**Sous-critères de la composante organisationnelle retenus**

<b>Critères</b>	<b>Sous-critères</b>
<b>Préparation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre connaissance de la tâche</li> <li>• Prendre connaissance des objectifs</li> <li>• Prendre connaissance des critères d'évaluation</li> <li>• Activer les connaissances antérieures</li> <li>• Initier le processus de réflexion</li> </ul>
<b>Réalisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser pour éviter la surcharge cognitive:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Préparation</li> <li>○ Réalisation</li> <li>○ Intégration</li> </ul> </li> <li>• Mobiliser les compétences</li> <li>• Activer les processus mentaux</li> </ul>
<b>Intégration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercer l'autorégulation</li> <li>• Exercer la régulation</li> <li>• Exercer la révision</li> </ul>

### 5.3.2. Composante environnementale

Selon les recherches consultées, il faut tenir compte de l'environnement pour que les connaissances apprises soient significatives pour le jeune (Arpin & Capra, 2001; Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Reuter, 1996). Nous devons le préparer à la vie extérieure. C'est pour cela que les SAÉ doivent être contextualisées. Pour ce faire, il est possible de bâtir la problématique autour des domaines généraux de formation : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias ainsi que vivre ensemble et citoyenneté (MÉLS, 2007c). On ne peut viser tous les domaines dans une même situation d'apprentissage. Cela rendrait la tâche trop complexe. Il faut donc en choisir un ou deux et élaborer des SAÉ authentiques. Ainsi, cela permettra au jeune de mieux comprendre le monde qui l'entoure (Arpin & Capra, 2001). Nous insérons le Tableau 4 qui résume les sous-critères de la composante environnementale devant faire partie de notre gabarit de SAÉ modèle.

**Tableau 4**  
**Sous-critères de la composante environnementale retenus**

<b>Critères</b>	<b>Sous-critères</b>
Contextualisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte des domaines généraux de formation</li> <li>• Favoriser le transfert des connaissances vers le monde qui entoure l'apprenant</li> <li>• Élaborer des SAÉ authentiques</li> </ul>

### 5.3.3. Composante compétences

Les compétences disciplinaires ne doivent pas, comme nous l'avons expliqué précédemment, être laissées de côté si nous voulons que l'élève puisse apprendre à écrire un texte. En effet, l'élève doit d'abord apprendre la théorie nécessaire à la rédaction d'un texte explicatif dans notre cas (la structure, la reprise d'information, les formes et les types de phrases, les procédés explicatifs, etc.), la grammaire n'étant également pas à négliger (Chartrand, 2007). Nous devons chercher l'équilibre entre cette théorie liée à l'écriture – informer en décrivant et en expliquant, être cohérent, réfléchir à sa pratique de scripteur et connaître le fonctionnement de la langue – et les compétences transversales à développer – exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, actualiser son potentiel, coopérer et communiquer de façon appropriée. C'est en fait l'exploitation des compétences transversales qui permet le transfert des connaissances de l'élève et qui lui en fait acquérir d'autres. Regardons le Tableau 5 nous dévoilant les compétences à retenir dans une SAÉ modèle.

**Tableau 5**  
**Sous-critères de la composante compétences retenus**

Critères	Sous-critères
Compétences disciplinaires en lien avec l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informer en décrivant et en expliquant</li> <li>• Être cohérent</li> <li>• Réfléchir à sa pratique</li> <li>• Connaître le fonctionnement de la langue (grammaire)</li> </ul>
Compétences transversales en lien avec l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploiter l'information</li> <li>• Résoudre des problèmes</li> <li>• Exercer son jugement critique</li> <li>• Mettre en œuvre sa pensée créatrice</li> <li>• Se donner des méthodes de travail efficaces</li> <li>• Exploiter les technologies de l'information et de la communication</li> <li>• Actualiser son potentiel</li> <li>• Coopérer</li> <li>• Communiquer de façon appropriée</li> </ul>

#### **5.3.4. Composante motivationnelle**

Les écrits lus nous ont appris qu'afin de motiver le jeune à apprendre le français écrit, il faut lui laisser plus de place. Une SAÉ modèle doit donc tenir compte des besoins et des intérêts du jeune (MÉLS, 2007c; Roegiers, 2003). C'est pourquoi l'élève peut prendre certaines décisions telles que le choix du sujet de son texte, la longueur, la mise en page, etc. Aussi, elle doit toujours faire appel à plusieurs approches pédagogiques: socioconstructivisme, cognitivisme... Ainsi, la tâche est plus diversifiée. La SAÉ doit aussi apporter des éléments nouveaux (Roegier, 2003) et laisser place à la créativité (Reuter, 1996). La différenciation est un autre élément qui peut motiver le jeune (Reuter,

1996; Roegier, 2003). Ainsi, une bonne SAÉ laisse place au changement selon les forces et les faiblesses des jeunes. Finalement, pour accrocher l'apprenant, il faut lui faire percevoir la pertinence immédiate de ce qu'il apprend (MÉLS, 2007c, Viau, 1999). Nous regroupons ces constats dans le Tableau 6.

**Tableau 6**  
**Sous-critères de la composante motivationnelle retenus**

<b>Critères</b>	<b>Sous-critères</b>
Placer le jeune au centre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte des intérêts et besoins du jeune</li> <li>• Permettre une prise de décisions importante de la part du jeune</li> </ul>
Approches diversifiées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socioconstructivisme</li> <li>• Constructivisme</li> <li>• Cognitivisme</li> <li>• Avoir un effet de nouveauté</li> <li>• Faire de la différenciation</li> </ul>
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinence immédiate</li> </ul>

### **5.3.5. Composante évaluative**

Finalement, les études recensées précisent que les SAÉ en français doivent faire l'objet de rétroactions constantes (Lebrun & al., 2004; MÉLS, 2006a; Reboul, 1997; Vallières, 2003). Les commentaires faits par l'enseignant conduiront à un but : l'apprentissage de l'apprenant. Il conviendrait aussi de garder des traces pour être en

mesure d'évaluer la progression du jeune tout au long de l'année scolaire (MÉLS, 2006a). L'évaluation est alors formative, et ce, durant toute l'année. L'évaluation d'une SAÉ modèle en français écrit doit suivre le processus d'écriture clairement établi par les chercheurs. Elle doit donc, selon Reboul (1997), veiller à ce que l'élève puisse avancer continuellement. Elle doit lui permettre également de développer de nouvelles compétences essentielles à la réalisation de la tâche. Par le fait même, elle permet aussi le développement de nouvelles connaissances. Elle n'est donc pas une sanction, mais une aide constante apportée à l'élève (Lefrançois, 2000). Par exemple, lors de la rédaction d'un texte explicatif, l'élève commence la tâche. S'il ne se rappelle plus comment structurer son premier paragraphe de développement, il ira voir l'enseignant qui le conseillera. Ce dernier l'aidera à réfléchir sur sa pratique de scripteur en lui proposant des stratégies adéquates. L'apprenant pourra alors prendre conscience de ses erreurs et continuer à cheminer. En pratiquant l'évaluation continue, nous encourageons donc le jeune dans sa démarche scripturale. Reboul (1997) conclut en affirmant que ce type d'évaluation est qualitatif, c'est-à-dire qu'on ne peut chiffrer la progression d'un élève ou d'une compétence. Nous insérons le Tableau 7 qui présente les sous-critères de la composante évaluative à retenir.

**Tableau 7**  
**Sous-critères de la composante évaluative retenus**

Critères	Sous-critères
Formative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être une évaluation continue</li> <li>• Permettre la rétroaction</li> <li>• Permettre l'autoévaluation</li> <li>• Être constante</li> <li>• Garder des traces</li> <li>• Permettre le développement de compétences</li> <li>• Ne pas être une sanction</li> <li>• Être un enseignant médiateur en aide à l'apprenant</li> </ul>
Évaluation qualitative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être en cote</li> <li>• Être non chiffrée</li> </ul>

## 6. Bilan du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons d'abord défini ce qu'est le processus d'écriture. Cela nous a permis de mieux comprendre comment un élève doit structurer sa démarche pour devenir un bon scripteur puisque, dans notre expérimentation, il devra rédiger un texte explicatif. Ce processus scriptural est grandement lié au changement de paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage, car c'est une démarche qui met le jeune au centre de son apprentissage et qui exploite les compétences pour apprendre pleinement (Charolles, 1989; Deschesne, 1988, MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997; Thérien & Smith, 1996). Cette idéologie est le fondement du nouveau programme de formation de 2005 au secondaire qui, pour arriver à ses fins, soit améliorer l'apprentissage du français, propose l'enseignement par compétences permettant au jeune

de mieux comprendre le monde qui l'entoure en effectuant une tâche quelconque. Pour ce faire, ce programme propose les SAÉ comme outil pédagogique. Nous avons alors tenté de définir ce qu'est une SAÉ pour ensuite arriver à la définition d'une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire.

À la lumière de tout cela, nous avons pu répondre à notre premier objectif spécifique qui est de proposer des composantes d'une SAÉ modèle issues des recherches. Les composantes provisoires formant cette SAÉ modèle sont présentées sous forme de synthèse dans le Tableau 8. Nous disons bien qu'elles sont provisoires, puisqu'elles seront peut-être appelées à changer avec l'expérimentation de la SAÉ qui sera conçue tel que nous le mentionnions dans notre deuxième objectif spécifique. En effet, par cette expérimentation, nous voulons atteindre nos objectifs spécifiques trois et quatre. Ainsi, nous demanderons aux sujets de notre échantillon de nous fournir leurs perceptions de la SAÉ modèle et de ses composantes? Leurs réponses nous conduiront vers la proposition d'un gabarit de SAÉ modèle en français écrit, qui est, rappelons-le, notre dernier objectif spécifique.

Le prochain chapitre détaille la méthodologie utilisée pour conduire notre étude. Il présente d'abord notre type de recherche et son déroulement, les instruments de recherche et de collecte de données élaborés pour atteindre nos objectifs de recherche ainsi que notre méthode d'analyse des données.



**Tableau 8**  
**Synthèse des composantes d'une SAÉ modèle**

<b>Composantes</b>	<b>Critères</b>	<b>Sous-critères</b>	<b>Composantes</b>	<b>Critères</b>	<b>Sous-critères</b>
Organisationnelles	Préparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre connaissance de la tâche</li> <li>• Prendre connaissance des objectifs</li> <li>• Prendre connaissance des critères d'évaluation.</li> <li>• Activer les connaissances antérieures</li> <li>• Débuter le processus de réflexion</li> </ul>	Motivationnelles	Placer le jeune au centre de son apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte des intérêts et besoins du jeune</li> <li>• Permettre une prise de décisions importante de la part du jeune</li> </ul>
	Réalisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser pour éviter la surcharge cognitive:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sous-préparation</li> <li>○ Sous-réalisation</li> <li>○ Sous-intégration</li> </ul> </li> <li>• Mobiliser les compétences</li> <li>• Activer les processus mentaux</li> </ul>		Approches diversifiées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociocconstructivisme</li> <li>• Constructivisme</li> <li>• Cognitivisme</li> <li>• Avoir un effet de nouveauté</li> <li>• Faire de la différenciation</li> </ul>
	Intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercer l'autorégulation</li> <li>• Exercer la régulation</li> <li>• Exercer la révision</li> </ul>		Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinence immédiate</li> </ul>
Environnementales	Contextualisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte des domaines généraux de formation</li> <li>• Favoriser le transfert des connaissances vers le monde qui entoure l'apprenant</li> <li>• Élaborer des SAÉ authentiques</li> </ul>	Évaluatives	Évaluation formative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre l'évaluation continue</li> <li>• Permettre l'autoévaluation</li> <li>• Faire de la rétroaction</li> <li>• Être constante</li> <li>• Garder des traces</li> <li>• Permettre le développement de compétences</li> <li>• Ne pas être une sanction</li> <li>• Être un enseignant médiateur en aide à l'apprenant</li> </ul>
Compétences	Compétences disciplinaires en lien avec l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informer en décrivant et en expliquant</li> <li>• Être cohérent</li> <li>• Réfléchir à sa pratique</li> <li>• Connaître le fonctionnement de la langue (grammaire)</li> </ul>		Évaluation qualitative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être en cote</li> <li>• Être non chiffrée</li> </ul>
	Compétences transversales en lien avec l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploiter l'information</li> <li>• Résoudre des problèmes</li> <li>• Exercer son jugement critique</li> <li>• Mettre en œuvre sa pensée créatrice</li> <li>• Se donner des méthodes de travail efficaces</li> <li>• Exploiter les technologies de l'information et de la communication</li> <li>• Actualiser son potentiel</li> <li>• Coopérer</li> <li>• Communiquer de façon appropriée</li> </ul>			

## *Methodologie*

Ce chapitre qu'est la méthodologie fait état d'abord de notre type de recherche. Des clarifications quant au choix de ce type sont fournies. Par la suite, des précisions sont apportées en ce qui concerne nos sujets de recherche. Les outils de recherche et de collecte de données élaborés pour atteindre nos objectifs de recherche, le déroulement de notre expérimentation ainsi que notre méthode d'analyse des données sont ensuite dévoilés et précisés afin de comprendre davantage notre expérimentation. Précisons dès maintenant, pour donner la ligne directrice de notre méthodologie, que le concept de SAÉ est le pilier de notre cadre théorique qui sert à répondre à notre question de recherche et qu'en même temps, il est le pilier de notre méthodologie et de notre expérimentation. C'est grâce aux définitions des concepts reliés à la SAÉ que nous présentons, dans ce chapitre, une SAÉ sur l'humour en vue de l'expérimenter auprès d'élèves et de la valider auprès d'enseignants.

## **1. Type de recherche**

En ce qui concerne le type de recherche choisi, il est qualitatif/interprétatif. En effet, cela permet de recueillir des commentaires ou plutôt des significations et des analyses par l'entremise d'opérations et de manipulations soumises aux participants sur différents thèmes abordés dans notre recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). De plus, ce type de recherche n'exige pas d'échantillons volumineux (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Un petit nombre de sujets suffit. L'important est d'analyser les résultats en profondeur pour en dégager toute la pensée des sujets (Savoie-Zajc, 2000). C'est pourquoi nous croyons que les réponses de cinq enseignants et sept élèves sont suffisantes.

De plus, pour atteindre la saturation des données avec cet échantillon, nous avons utilisé un instrument de recherche – la SAÉ sur l’humour – et quatre instruments de collecte de données – un journal de bord destiné aux élèves, une discussion de groupe des élèves, une grille d’évaluation destinée aux enseignants et une discussion de groupe des enseignants – que nous décrivons à la section *Instrumentation* du présent chapitre. Notre quantité de données est donc acceptable. Une généralisation ne peut par contre pas être envisagée dans le cadre de ce type de recherche.

Notre étude est exploratoire puisqu’il existe peu de données sur ce sujet de recherche (Legendre, 2005; Trudel, Simard & Vonarx, 2007). En effet, le nouveau programme de formation qui propose des SAÉ comme outils pédagogiques est présent uniquement depuis 2005 dans nos écoles secondaires québécoises. Par conséquent, les recherches sur cet outil en français écrit sont quasi inexistantes. De plus, la recherche exploratoire est une « recherche souple dont le but est d’obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d’une situation en vue de préciser une première problématique, d’émettre intuitivement des hypothèses et d’évaluer la pertinence d’études ultérieures plus systématiques » (Legendre, 2005, p. 1150). Nous disons une *compréhension préliminaire* puisque les SAÉ étant de nouveaux outils utilisés au sein du nouveau programme de formation (MELS, 2007c), nous voulons mieux les comprendre afin que les enseignants puissent les utiliser adéquatement dans leurs salles de classe pour que les élèves améliorent leur français écrit. De plus, notre recherche est *descriptive* puisque nous voulons découvrir de nouvelles connaissances d’un phénomène et définir les caractéristiques de ce dernier, dans ce cas-ci la SAÉ en écriture (Fortin, 2006; Legendre,

2005), car nous ferons une analyse de contenu dans laquelle les données recueillies seront décrites.

Rappelons que notre objectif général est de proposer des composantes modèles d'une SAÉ en français écrit pour permettre l'amélioration de cette compétence chez l'élève. Pour y arriver, nous devons considérer nos objectifs spécifiques qui sont d'élaborer une SAÉ modèle en français écrit dont l'intention d'écriture est d'informer en expliquant; la mettre à l'essai auprès d'un échantillon d'élèves de la première année du deuxième cycle du secondaire afin de recueillir leurs perceptions au sujet des composantes de ladite SAÉ; la faire valider par des enseignants de la même année afin de recueillir leurs perceptions pour ensuite construire un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire comprenant des composantes validées d'une SAÉ modèle par nos sujets de recherche. Pour ce faire, nous avons expérimenté concrètement notre SAÉ modèle auprès de sept élèves dans notre salle de classe. Tous les élèves devaient cependant faire tous les exercices proposés. Nous avons également demandé à cinq enseignants de l'évaluer. Certains l'ont même expérimentée auprès de leurs élèves. Nous pouvons constater que nous avons placé nos sujets en *situation active*, ce qui est souhaitable pour recueillir des perceptions (Fortin, 2006). Cela signifie que nous avons fait vivre concrètement notre SAÉ sur l'humour – instrument de recherche – à notre échantillon. Effectivement, les élèves et les enseignants ont travaillé notre SAÉ de façon à se l'approprier pour pouvoir la commenter adéquatement. En effet, le type de recherche qualitatif et exploratoire permet aux sujets de recherche de s'approprier l'outil de recherche (SAÉ) en la lisant en profondeur et en

l'expérimentant. Il sera plus facile pour eux de donner leurs perceptions quant aux composantes contenues dans cette dernière (Fortin, 2006). Nous croyons alors pouvoir identifier les composantes nécessaires à notre SAÉ modèle en analysant les commentaires et les perceptions de ceux-ci. Cette expérimentation a mené ensuite à proposer un gabarit de SAÉ modèle en français écrit, soit notre cinquième objectif spécifique. Décrivons notre échantillon qui a permis d'atteindre cet objectif.

## **2. Échantillon et critères de sélection**

Notre échantillon est formé de deux groupes : sept élèves et cinq enseignants de la première année du deuxième cycle du secondaire. Ces personnes ont formé ce que l'on nomme la population cible, car elles avaient toutes des caractéristiques communes qui nous ont sans doute permis de répondre à notre question de recherche. Elles étaient issues de la même commission scolaire, fréquentaient toutes des écoles secondaires francophones québécoises et étudiaient ou enseignaient à la première année du deuxième cycle du secondaire. Ces caractéristiques communes étaient essentielles pour plusieurs raisons : répondre de façon crédible à notre question de recherche en lien avec le français à la première année du deuxième cycle du secondaire; réaliser l'expérimentation de la recherche dans le milieu naturel des participants, l'école, pour avoir une certaine validité interne et permettre d'obtenir des résultats qui risqueraient de refléter un peu plus la réalité, de lui donner une image authentique (Fortin, 2006; Robert, 1988). De cette population cible, nous avons retenu notre population accessible (Fortin, 2006), faute de

pouvoir recruter tous les élèves et les enseignants de la première année du deuxième cycle du secondaire de la région.

Pourquoi avoir choisi cette année en particulier? Parce que, étant donné que notre SAÉ modèle en français écrit a pour but de faire rédiger un texte explicatif engagé, nous avons décidé de l'expérimenter auprès d'élèves qui ont la capacité d'écrire ce type de texte au cours de leur année scolaire. De plus, il s'agissait d'élèves de notre classe. À la suite de cette décision, nous avons approché la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais (CSPO) située à Gatineau. Cette recherche a reçu l'aval de la direction générale de la CSPO ainsi que du directeur de l'École secondaire Mont-Bleu qui ont accepté que l'expérimentation ait lieu à cette école (Annexes A1 et A2) puisque notre recherche répondait aux critères du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (Annexe A3).

### 2.1. Les élèves

Voyons d'abord l'échantillon composé d'élèves. Nos sujets de recherche étudient dans un établissement situé en milieu urbain qui reçoit environ 1 300 élèves et qui offre plusieurs voies telles qu'*Art de la scène*, *Plein air*, *Scientifique et Informatique*, et ce, de la première à la cinquième année du secondaire. Peu importe la voie dans laquelle les élèves étudient, ils reçoivent tous un enseignement dit *régulier*. En première année du deuxième cycle du secondaire, il y a huit classes régulières. Nous nous sommes arrêtée à trois d'entre elles, puisque nous enseignons à ces trois groupes. Nous voulions faire

notre recherche en terrain connu parce qu'il était préférable que les jeunes soient dans leur environnement habituel, soit la classe de français, pour ne pas être dépayés et ainsi rendre la recherche valide (Fortin, 2006). Notre échantillon a donc été composé d'élèves de nos trois classes du *régulier* de la première année du deuxième cycle du secondaire. Ces trois groupes comptaient en tout 87 élèves. Ils ont tous été sollicités, en novembre 2008, pour participer à notre recherche. De ces 87 élèves, seulement sept ont été retenus. Nous pensions que sept élèves étaient suffisants pour ce type de recherche, rappelons-le, qualitative. Selon Fortin (2006) et Morse (1991), dans le type de recherche qualitative exploratoire et descriptive, le nombre de participants est, la plupart du temps, petit, soit de 6 à 10 personnes. Toujours selon Morse (1991), un grand échantillon serait convenable pour une recherche non exploratoire qui vise l'analyse d'un phénomène vraiment complexe. Dans notre recherche, nous voulions donc analyser moins de résultats, mais approfondir ceux obtenus, viser l'élargissement de la perception des sujets de recherche (Fortin, 2006; Sandelowski, 1995; Savoie-Zajc, 2004). De plus, nous tenions à avoir un groupe d'élèves hétérogène – des élèves ayant des difficultés, d'autres réussissant moyennement bien et certains étant plus forts en français écrit – pour tenter de dresser un portrait des classes régulières de la première année du deuxième cycle du secondaire et pour avoir une diversité dans les propos, ce qui permet d'enrichir les contenus en recherche qualitative (Morse, 1995). Nous pouvions tout à fait le faire avec un petit échantillon. Il est important de préciser que le but ici n'est pas d'établir des liens entre ces diverses catégories (fort, moyen et faible), mais d'aller chercher les composantes qui semblent favoriser l'apprentissage du français écrit pour tous. Dans le



même ordre d'idées, nous trouvions intéressant de faire un équilibre entre les garçons et les filles pour dresser ce portrait.

Pour sélectionner ces sept élèves, nous leur avons d'abord expliqué la recherche en leur remettant un formulaire de consentement (Annexe A4). Nous avons lu cette lettre ensemble en y apportant des précisions. Ainsi, les élèves ont été mis au courant du titre de la recherche ainsi que du but poursuivi; de la tâche qu'ils devaient effectuer; de la confidentialité des résultats; de l'échéancier et des points positifs de cette étude. Par la suite, nous leur avons mentionné que la participation à cette recherche se faisait sur une base volontaire et nous leur avons demandé de signer cette lettre s'ils voulaient y participer. Les élèves intéressés devaient nous remettre la lettre signée à la toute fin du cours. Nous avons fait ce processus dans nos trois classes de français de la première année du deuxième cycle du secondaire.

Après avoir recueilli les formulaires de consentement signés des élèves, nous les avons classés selon trois catégories – élèves faibles, élèves moyens et élèves forts – en nous fiant aux résultats scolaires amassés depuis le début de l'année scolaire. Ensuite, nous avons pigé au hasard deux élèves faibles, deux élèves moyens et deux élèves forts. Pour éviter tout biais à la recherche, une collègue a effectué la pige. Finalement, à la suite de cette pige, nous avons prévenu les élèves sélectionnés. Quelques semaines suivant l'annonce aux participants, un élève moyen nous informait qu'il devrait peut-être s'absenter quelques semaines, et ce, durant l'expérimentation. Pour éviter de nous retrouver avec un élève moyen en moins, ma collègue a pigé un autre nom. Finalement,

cet élève ne s'est pas absenté. L'échantillon compte donc de sept élèves (deux élèves faibles, trois élèves moyens et deux élèves forts).

Lorsque l'expérimentation a débuté, nous avons expliqué aux élèves participants les codes qui se retrouvaient sur leur copie en guise de nom pour conserver leur anonymat. Nous avons utilisé les codes suivants. « E » désigne tout simplement un élève. Pour ce qui est des trois catégories – fort, moyen et faible –, elles ont été respectivement substituées par « FO », « M » et « F ». Ainsi, les sept codes suivants nous permettent clairement d'identifier nos sujets de recherche : EFO1 (élève fort 1), EFO2 (élève fort 2), EM1 (élève moyen 1), EM2 (élève moyen 2), EM3 (élève moyen 3), EF1 (élève faible 1) et EF2 (élève faible 2).

## **2.2. Les enseignants**

Pour ce qui est des enseignants qui composaient notre échantillon, ils travaillent à la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais (CSPO) et proviennent de quatre écoles secondaires, dont trois situées en milieu urbain et une en milieu rural. Ainsi, toutes les écoles de la commission scolaire étaient représentées pour plus de diversité. Ils enseignent, bien sûr, le français à la première année du deuxième cycle du secondaire puisque notre SAÉ modèle s'adressait aux élèves de ce niveau. Aussi, nous voulions avoir des enseignants qui connaissaient le nouveau programme de formation du deuxième cycle du secondaire du MÉLS (MELS, 2007c) et l'outil pédagogique, la SAÉ, destiné à cette année scolaire.

Pour les recruter, en septembre 2008, nous avons tout d'abord demandé à notre conseillère pédagogique de nous recommander des enseignants de la première année du deuxième cycle du secondaire ayant au moins cinq ans d'expérience en enseignement du français dont une année avec le nouveau programme de formation du deuxième cycle du secondaire. Nous voulions des enseignants qui possédaient cette expérience en enseignement du français afin de rendre la recherche plus crédible, sérieuse et complète.

Après avoir reçu ces informations, nous avons envoyé un courriel à quelque dix enseignants suggérés, en octobre 2008, pour leur expliquer le but de notre recherche, les points positifs que cela leur apporterait, la tâche qui leur serait demandée, etc. Nous avons inséré la lettre de consentement en pièce jointe au courriel (Annexe A5). Nous leur avons également demandé de répondre à ce courriel, que la réponse soit favorable ou non, et, pour ceux qui désiraient participer, de nous envoyer la lettre de consentement signée par courrier interne. Après une semaine, nous avons reçu cinq réponses positives.

Lorsque l'expérimentation a débuté, nous avons expliqué aux enseignants, tout comme aux élèves, qu'un code se retrouvait dans tous les documents les concernant pour conserver leur anonymat. Nous avons utilisé le code « ENS » pour désigner un enseignant. Ainsi, les cinq codes suivants nous ont permis clairement d'identifier nos sujets de recherche : ENS1, ENS2, ENS3, ENS4 et ENS5. Précisons que, tout comme les élèves, nous avons voulu avoir un échantillon qui reflétait le plus possible la réalité enseignante. Nous avons donc choisi un groupe hétérogène composé d'hommes et de

femmes d'âge différent. Ainsi, cela permettrait d'enrichir les propos des participants, d'avoir différents points de vue.

En somme, cette recherche qualitative se limite à sept élèves et à cinq enseignants au total, car nous croyions qu'avec le nombre de données recueillies, nous arriverions sans doute à saturation des données pour ainsi répondre à notre question et à nos objectifs de recherche, ce qui a été fait. En recherche qualitative, la force des résultats de l'étude est la diversité des propos et leur profondeur (Rousseau & Saillant, 1996). À la suite du choix de notre échantillon nous permettant de faire notre expérimentation, nous nous sommes attardée à l'échantillon de notre pré expérimentation.

### **2.3. Les sujets de la pré expérimentation**

Afin de nous assurer de la validité de notre instrument de recherche, nous avons fait d'abord une pré expérimentation de notre SAÉ. Pour ce faire, nous avons sélectionné deux spécialistes, soit notre conseillère pédagogique en français et une enseignante de français au secondaire experte en raison de son expérience et de sa formation. Notre conseillère pédagogique à la CSPO a pour tâche de s'approprier et d'analyser le nouveau programme de formation du secondaire ainsi que tout ce qui y est rattaché, telles les SAÉ en français écrit. Par la suite, nous voulions également une enseignante experte afin d'avoir une perception différente. Cette enseignante experte possède une maîtrise en éducation pour laquelle elle a fait un mémoire portant sur la résolution de problème en enseignement du français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire, ce

qui est en lien avec notre propre recherche. Elle enseigne aussi depuis neuf ans au secondaire et a enseigné à des élèves de la première année du deuxième cycle du secondaire. Elle a, par conséquent, élaboré des SAÉ. N'oublions pas que notre objectif final de recherche est de construire un gabarit de SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire. Ajoutons que, selon les écrits méthodologiques consultés, on fait souvent appel à deux experts pour les pré expérimentations en recherche qualitative (Fortin, 2006; Morse, 1995; Savoie-Zajc, 2004), ce que nous avons fait dans notre propre étude.

### **3. Instrumentation**

Afin de bien mener notre expérimentation, nous avons utilisé un instrument de recherche qui est une SAÉ sur l'humour élaborée selon les composantes expliquées dans notre cadre théorique et modifiées un peu à la suite des résultats issus de la pré expérimentation, ce que nous expliquons au point 3.1 *Instrument de recherche : SAÉ sur l'humour*. Nous avons également utilisé quatre instruments de collecte de données : une grille de validation de la SAÉ pour la conseillère pédagogique et l'enseignante experte (pré expérimentation), un journal de bord pour les élèves (expérimentation), une grille d'évaluation pour les enseignants (expérimentation) ainsi qu'une discussion de groupe : une avec les enseignants et une avec les élèves (expérimentation). Ces instruments ont servi à valider les composantes essentielles à une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire. Nous présentons ces instruments à la suite.

### 3.1. Instrument de recherche : SAÉ sur l'humour

Afin de répondre à notre question et à nos objectifs spécifiques de recherche 2 et 3, nous avons créé un instrument de recherche sous la forme d'une SAÉ en français écrit sur l'humour à la première année du deuxième cycle du secondaire selon notre cadre théorique. En 2007, la CSPO lançait un projet consistant à concevoir une SAÉ pour des élèves de cette même année. Comme c'était en lien avec notre sujet de recherche, nous nous sommes jointe à l'équipe de la CSPO. Nous étions cinq membres de cette commission scolaire à élaborer le projet. Le but de cette équipe était d'élaborer une SAÉ basée sur le nouveau programme de formation du MÉLS (2007c) regroupant les trois compétences disciplinaires : écrire des textes variés, lire et apprécier des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées. Le travail terminé, nous avons décidé d'utiliser cette SAÉ, mais en la modifiant selon notre cadre théorique. Les membres de l'équipe de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais ont accepté l'utilisation de cette SAÉ et sa modification. Dans un premier temps, nous avons remanié la SAÉ de façon à conserver seulement la compétence disciplinaire *Écrire des textes variés*, compétence touchée par notre recherche. Deuxièmement, nous avons changé des éléments pour faire ressortir les composantes modèles tirées de notre cadre théorique et non seulement du nouveau programme de formation.

L'explication de notre SAÉ se fait en quatre temps : d'abord, nous montrons de façon globale comment notre SAÉ respecte les cinq composantes explicitées dans notre cadre théorique; ensuite, nous expliquons les résultats de la pré expérimentation qui nous

ont amenée à faire des modifications pour l'expérimentation; nous détaillons chacun des cours composant notre SAÉ pour ainsi faire ressortir ses particularités et son déroulement en classe; finalement, en Annexe D1, nous présentons la SAÉ dans le format qui a été utilisé en classe par les enseignants et par les élèves pendant notre expérimentation.

### **3.1.1. Les composantes de notre SAÉ**

Dans notre cadre théorique, nous en sommes venue à la conclusion qu'une SAÉ modèle en français écrit doit se diviser en cinq composantes pour permettre un meilleur apprentissage de cette langue : composantes organisationnelle, environnementale, compétences, motivationnelle et évaluative. Pour intégrer ces composantes, nous avons opté pour une SAÉ ayant pour thème l'humour. Nous avons placé l'élève dans un contexte bien précis : celui d'agent promotionnel d'artistes étrangers. Le but était d'amener l'élève à écrire un texte explicatif engagé dans lequel il jouerait le rôle d'un agent promotionnel qui veut inciter le jury du *Festival Juste pour rire* à engager l'humoriste qu'il représente. Pour ce faire, l'élève devait s'approprier le monde de l'humour ainsi que toutes les connaissances requises pour écrire un tel texte. Voici les éléments de notre SAÉ modèle selon les composantes tirées de notre cadre théorique.

#### **3.1.1.1. Composante organisationnelle**

Nous rappelons que la composante organisationnelle se définit comme étant la structure d'une tâche donnée à l'élève, la SAÉ en français écrit dans ce cas-ci. Pour que

cette dernière soit efficace, la structure pédagogique doit respecter des exigences méthodologiques rigoureuses (Meirieu, dans Huber, 2005). C'est pourquoi nous avons divisé la SAÉ en trois phases : préparation, réalisation et intégration (Hayes & Flower, 1980; MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998). Ainsi, nous affirmons que cette composante est le cœur de notre SAÉ car, sans structure, il est difficile de faire apprendre quoi que ce soit à l'élève.

### ***Préparation***

Dans la phase de préparation de notre SAÉ modèle sur l'humour, l'apprenant prend connaissance, comme défini dans notre cadre théorique, de la tâche à effectuer (Préfontaine, 1998; Roegiers, 2003). Dans ce cas-ci, nous présentons à l'élève, en guise de mise en situation, un préambule traitant de l'humour québécois (Annexe D1). L'élève sait alors qu'il devra effectuer un travail en lien avec ce type d'humour. Cette première étape est très importante, car elle permet d'accrocher le jeune. Par la suite, nous lui présentons une lettre provenant des membres du *Festival Juste pour rire* qui lui indique qu'ils sont à la recherche d'un humoriste étranger pour participer à leur gala. Ils dictent leurs objectifs et leurs consignes à l'élève qui jouera le rôle d'agent promotionnel d'un artiste. Nous reprenons les consignes des membres du *Festival Juste pour rire* et en ajoutons, à la page précédente, de façon à rendre la tâche claire pour l'élève : exercices, grille de correction, etc. La clarté est nécessaire puisque cette mise en situation est le fil conducteur du projet. L'élève doit pouvoir s'y référer en tout temps. À l'aide de ces consignes précises, il se prépare à apprendre (Arpin & Capra, 2001; Huber, 2005). Par la



suite, il commence à se familiariser avec l'humour en exécutant quelques exercices de préparation tels qu'un petit test sur son type d'humour, un champ lexical de l'humour et l'écoute d'extraits vidéo humoristiques.

### ***Réalisation***

La phase de réalisation est le cœur du projet : la rédaction de la lettre aux membres du jury du *Festival Juste pour rire*. Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre théorique, l'élève exploite toutes les ressources nécessaires pour bien mener à terme cette réalisation : des dictionnaires, son enseignant, de nouvelles connaissances sur le texte explicatif engagé, un plan, des grilles d'autocorrection, etc. Malgré l'utilisation de ces ressources, l'élève ne peut exécuter convenablement une tâche si celle-ci n'est pas bien organisée. Il se retrouverait alors face à une surcharge cognitive (Nadeau & Fisher, 2006; Reuter, 1996; Tardif, 1997 et 1999; Thérien & Smith, 1996). Pour éviter cela, nous avons divisé la phase de réalisation du texte en trois sous-phases : 1) sous-préparation, 2) sous-réalisation et 3) sous-intégration : évaluation de la démarche (MÉLS, 2007c). Cela nous prouve que l'apprentissage n'est pas linéaire, mais en boucle (Hayes & Flower, 1980; MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998). Il y a donc plusieurs réalisations, préparations et intégrations à l'intérieur d'une même SAÉ. L'élève fait une partie à la fois pour arriver à un tout, à une tâche complète.

### *Sous-préparation*

Dans la première sous-phase, l'élève réfléchit à sa pratique de scripteur avant de commencer la rédaction. Pour ce faire, il divise, comme le suggère Préfontaine (1998), cette étape en trois parties distinctes : la production d'idées, l'organisation des idées et la précision de buts d'écriture, car la réflexion doit également être structurée. Il y a donc une section dans notre SAÉ qui demande à l'élève, d'abord, d'activer ses connaissances antérieures et, ensuite, de faire des exercices sur le texte explicatif engagé afin de découvrir de nouvelles notions. Ces nouvelles notions combinées à celles qu'il maîtrisait déjà lui permettront de mieux effectuer la tâche demandée. Par la suite, le jeune est en mesure d'organiser ses idées en faisant un plan. En réalisant ce dernier, il doit toujours avoir en tête ses buts de rédaction, par exemple, pourquoi écrire ce texte? Quels sont les destinataires? Il peut relire les pages 3 et 4 de la SAÉ qui contiennent les consignes de la tâche (Voir Annexe D1).

### *Sous-réalisation*

Lors de la sous-réalisation, il sépare ensuite son texte en sections : introduction, premier paragraphe du développement, deuxième paragraphe du développement, troisième paragraphe du développement (si nécessaire) et conclusion. L'élève respecte donc le processus d'écriture de Tardif (1997) en faisant des liens logiques entre les paragraphes (Deschesnes, 1988). Ainsi, il évite la surcharge en se concentrant sur un paragraphe à la fois. La métacognition est également importante ici, ce qui permet à

l'élève d'écrire son texte tout en prenant conscience des diverses stratégies à utiliser (Tardif, 1997).

#### *Sous-intégration : évaluation de la démarche*

Entre chacune des sections mentionnées précédemment, nous avons ajouté une section s'intitulant *Évaluation de la démarche*, tel que proposé par les chercheurs et le programme de formation du MÉLS (Arpin & Capra, 2001; Charolles, 1989; Deschesne, 1988; Hayes & Flower, 1980; MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997; Thérien & Smith, 1996). Ainsi, l'apprenant prend du recul par rapport à sa tâche avant de continuer et de répéter des erreurs d'un paragraphe à l'autre qui auraient pu être évitées. C'est ce que Tardif (1997) nomme la « mobilisation personnelle ». Après chacun des paragraphes, il peut donc s'évaluer et recevoir des commentaires de son enseignant qui est un médiateur avant de continuer (Arpin & Capra, 2001; Huber, 2005; Lefrançois, 2000; MÉLS, 2006a; Mutet, 2003; Reboul, 1997; Reynal & Reunier, 1997). C'est pourquoi, nous avons posé des questions à l'élève qui lui permettent de réfléchir sur ses forces et ses faiblesses afin qu'il s'ajuste (Voir Annexe D1, pages 15, 17, 19 et 21 de la SAÉ). Cela rejoint grandement le processus d'écriture élaboré dans notre cadre théorique.

#### *Intégration*

Finalement, il y a la phase d'intégration du projet. À la toute fin de notre SAÉ sur l'humour, l'apprenant révise pour la dernière fois son texte à l'aide d'une grille de

vérification. Il s'autoévalue également et prend connaissance de ses forces et de ses faiblesses dans le but de s'améliorer lors de la prochaine rédaction en répondant aux questions prévues à cet effet (Hayes & Flower, 1980; MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998). Par exemple, la question 38 de la SAÉ sur l'humour de l'Annexe D1 : « Quelles sont les choses que vous voudriez changer pour améliorer votre prochaine tâche d'écriture? » permet à l'élève de prendre conscience de ses faiblesses. Il se dresse un profil de scripteur (MÉLS, 2007c). Ainsi, lors de sa prochaine rédaction, il pourra se concentrer davantage sur les points à améliorer afin de peaufiner son écriture. Aussi, il se demande dans quel autre contexte il pourra réinvestir les connaissances acquises dans cette SAÉ (MÉLS, 2007c) à l'aide de la question suivante : Quand et comment pourriez-vous réinvestir ces notions?<sup>9</sup> C'est également à cette étape que l'enseignant évalue le travail en entier à l'aide d'une grille de correction dans laquelle il pourra inscrire des commentaires qui aideront l'apprenant tout au long de l'année scolaire (Annexe D1).

### **3.1.1.2. Composante environnementale**

La composante environnementale signifie des connaissances apprises dans le but que l'élève les réinvestisse dans le monde qui l'entoure afin de mieux le comprendre. Ces connaissances doivent donc être significatives pour le jeune (Arpin & Capra, 2001; Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Reuter, 1996). Nous avons tenté d'actualiser le tout dans notre SAÉ modèle.

---

<sup>9</sup> Voir page 38 de l'Annexe D1.

Pour cette raison, notre SAÉ sur l'humour est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle présente le projet comme s'il était réel : l'élève est un agent promotionnel travaillant dans le but de faire obtenir un contrat à son client, un humoriste venant d'un pays étranger (Huber, 2005; Jonnaert & M'Batika, 2004; Tardif, 1997). En plus, nous avons bâti une problématique autour des domaines généraux de formation (MÉLS, 2007c). Dans notre SAÉ, nous avons choisi le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté*, car le but de la SAÉ est d'ouvrir la vision du monde de l'élève par son rôle d'agent promotionnel d'un humoriste étranger. Ainsi, étant donné que le jeune doit faire la promotion d'un artiste étranger dans un festival québécois, il se doit d'en apprendre plus sur la culture de l'humoriste choisi et de faire des liens avec la culture québécoise. Il élargit donc son environnement immédiat à d'autres pays. Par cet exercice, nous voulons démontrer à l'apprenant que ce qu'il fait en classe pourra lui servir dans sa vie future. En tant que jeune vivant dans une province multiculturelle, il doit connaître la culture des gens qui le côtoient. Aussi, dans tout métier, on doit écrire à un destinataire précis, et connaître différents types de textes lui permettra de bien s'exprimer.

### **3.1.1.3. Composante compétences**

Selon notre cadre théorique, deux types de compétences sont à considérer pour favoriser l'apprentissage des élèves, soit les compétences disciplinaires et transversales. Nous croyons que notre SAÉ sur l'humour est un bon exemple de l'équilibre établi entre ces deux types de compétences.

### ***Compétences disciplinaires***

Notre SAÉ fait appel à la compétence disciplinaire *Écrire des textes variés* (MÉLS, 2007c), sans laquelle la rédaction d'un texte explicatif engagé ne pourrait se faire. Cette compétence propose divers manifestations, notions et concepts, que l'enseignant doit faire travailler à l'élève en lui proposant des exercices. C'est pourquoi notre SAÉ suggère à l'enseignant, à la page 4 (Vois Annexe D1), de préparer des exercices en lien avec le texte explicatif engagé et les manifestations suivantes de la compétence *Écrire des textes variés* : planifier et organiser l'écriture de son texte; rédiger selon diverses intentions, réviser, améliorer et corriger son texte et évaluer l'efficacité de sa démarche. Les notions et concepts suivants sont aussi mis de l'avant : la grammaire du texte (la reprise d'information, les types de phrase, les marqueurs de relation, les accords dans les groupes de mots et la syntaxe), le lexique et les variétés de langue (MÉLS, 2007c).

### ***Compétences transversales***

En plus d'apprendre des notions sur le texte explicatif engagé et la grammaire, l'élève développe des compétences transversales qu'il met en action lors de son apprentissage pour acquérir à long terme ces connaissances (Bentolila, 1995; Jonnaert & M'Batika, 2004; Roegiers, 2003; Tardif, 1997), ce que notre SAÉ tente de faire en mettant à la disposition de l'élève beaucoup de matériel et de stratégies. Il faut comprendre les stratégies que l'élève utilise et lui en proposer de meilleures dans certains

cas pour favoriser son apprentissage de la langue écrite (Arpin & Capra, 2001; Tardif, 1997). Dans notre SAÉ, l'élève est donc appelé à exploiter les compétences transversales suivantes proposées par le programme de formation du MÉLS (2007c) : exploiter l'information, exercer son jugement critique, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies et coopérer. Par exemple, il exploite d'abord l'information, d'une part, en lisant sur son humoriste pour en connaître davantage sur sa culture et son type d'humour et, d'autre part, en s'informant davantage sur la culture et l'humour québécois pour bien représenter l'humoriste au *Festival Juste pour rire*. Le visionnage des vidéos, entre autres, lui permet d'en apprendre plus sur ces sujets. Il exerce aussi son jugement critique en défendant les intérêts de son humoriste. Il se donne également des méthodes de travail efficaces en élaborant un plan, en suivant les étapes du processus d'écriture et en utilisant des grilles de correction ou de révision. Aussi, il exploite les technologies en écoutant des reportages ou des spectacles en ligne de son humoriste. Finalement, il coopère avec ses pairs et l'enseignant pour faire son travail. Toutes ces compétences permettent au jeune d'activer le processus de métacognition (Tardif, 1997) et, par le fait même, de développer pleinement son potentiel dans une telle tâche (MÉLS, 2007c).

#### **3.1.1.4. Composante motivationnelle**

Nous rappelons que la dynamique motivationnelle dans une salle de classe se définit comme étant l'engagement et la persévérance que l'apprenant démontre dans son

travail (Viau, 1999). Pour que ce dernier veuille s'engager pleinement, il y a quelques principes à respecter que nous avons tenté d'opérationnaliser dans notre SAÉ.

Tout d'abord, ce qui motive le jeune semble être une tâche liée à ses intérêts (MÉLS, 2007c; Roegier, 2003). L'humour est un thème assez populaire auprès des gens en général, car il y a plusieurs types auxquels ils peuvent s'identifier. Cela semble donc un bon choix ici auprès des adolescents. De plus, pour rendre le tout encore plus motivant, le jeune doit sentir qu'il a un certain pouvoir décisionnel (Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Roegiers, 2003). Il pourra, dans cette SAÉ, choisir l'humoriste sur lequel il voudra travailler.

La diversité des approches semble aussi primordiale à la motivation (Viau, 1999). Nous estimons que notre SAÉ le démontre bien. Elle fait appel autant à des éléments tirés du socioconstructivisme, du constructivisme que du cognitivisme. En effet, l'enseignant fait découvrir des éléments tout au long de la rédaction en donnant à l'élève des pistes d'apprentissage et de la rétroaction constante dans la phase de réalisation (Hayes & Flower, 1980; Huber, 2005; Lefrançois, 2000; Meirieu, 1990; MÉLS, 2006a). Cela permet à l'élève d'activer ses processus mentaux en réfléchissant aux commentaires reçus tout au long de la tâche. Ainsi, il peut aller lire les notions associées aux faiblesses soulevées par l'enseignant pour s'améliorer. De plus, nous demandons à l'enseignant de différencier ses exercices selon les forces et les faiblesses des élèves qui composent son groupe. L'enseignant peut aussi jouer pleinement son rôle de médiateur qui consiste à accompagner les élèves en donnant, entre autres, des cours magistraux sur certaines



notions importantes à l'élaboration d'un texte explicatif engagé. Il fait découvrir d'abord les aspects du texte explicatif et complète avec des notes de cours sur les caractéristiques de ce type de texte. Ainsi, l'élève devrait, selon Viau (1999), être suffisamment motivé par les exercices proposés.

Enfin, nous pensons que notre SAÉ permet de faire voir la pertinence immédiate de ce que l'élève apprend (Huber, 2005; MELS, 2007c). En effet, elle ne fait pas que proposer à l'apprenant d'écrire un texte explicatif engagé, elle lui permet de se mettre dans la peau d'un agent promotionnel qui doit écrire une lettre explicative pour décrocher un contrat pour son humoriste. Cela lui prouve donc la pertinence d'apprendre une telle sorte de texte pour bien exercer ce métier. Même si l'apprenant ne veut pas devenir un agent promotionnel, le simple fait de faire cet exercice lui prouve que chaque type de textes a une fonction précise et peut être réinvesti dans plusieurs emplois.

#### **3.1.1.5. Composante évaluative**

Dans le renouveau pédagogique au secondaire, l'évaluation se définit maintenant comme étant une évaluation continue qui permet à l'élève de réfléchir à sa pratique, ici de scripteur, dans le but de favoriser son apprentissage (MÉLS, 2006a). Elle n'est plus perçue comme une sanction, mais une aide à l'apprenant qui permet à l'enseignant de faire de la rétroaction et de la régulation (Huber, 2005; Lafortune & St-Pierre, 1996; Lefrançois, 2000; Meirieu, 1990; MÉLS, 2006a; Reboul, 1997). Analysons comment cette forme d'évaluation est présentée dans notre SAÉ sur l'humour.

L'évaluation se divise en deux temps : la rétroaction à l'intérieur de la phase de réalisation et la rétroaction à la fin du projet. Dans la phase de réalisation, l'élève rédige son texte en étapes : un paragraphe à la fois. Après chacun des paragraphes, le jeune régule, prend une pause pour réfléchir à sa pratique de scripteur (Préfontaine, 1998) et aussi pour recevoir des commentaires de son enseignant. Cela se fait dans la section intitulée *Sous-intégration : évaluation de la démarche*. Ainsi, il peut apprendre de ces commentaires, réfléchir et s'améliorer lors de la rédaction du prochain paragraphe, et ce, jusqu'à la conclusion.

À la fin de la rédaction, l'apprenant prend du temps pour faire un retour en arrière. Il réfléchit à toute la tâche qu'il a faite et s'autoanalyse : ses forces, ses faiblesses, ce qu'il devrait changer la prochaine fois, etc. (MÉLS, 2006a). Cela lui permet de réinvestir ses connaissances dans d'autres situations, ce qui rejoint le paradigme de l'apprentissage dans lequel nous cheminons au sein du nouveau programme de formation de 2005 (MÉLS, 2007c). Bref, nous pouvons constater que cette forme d'évaluation présente dans notre SAÉ ne sanctionne en aucun cas l'élève. Elle permet plutôt de le faire cheminer dans son apprentissage tout au long de son année scolaire.

En somme, il faut mentionner que notre SAÉ sur l'humour en français écrit touche les cinq grandes composantes définies dans notre cadre théorique tel que nous le résumons dans le Tableau 9. Rappelons que nous avons défini en détail notre SAÉ puisqu'il s'agit de l'instrument de recherche qui nous a permis de collecter nos données.

**Tableau 9**  
**Synthèse des composantes que nous retrouvons**  
**dans notre SAÉ sur l'humour**

**Légende**

- **Gras** : Comment la composante se retrouve dans notre SAÉ?
- (...) : Les auteurs qui accordent de l'importance à la composante.

Composantes	Critères	Sous-critères
Organisationnelle (Arpin & Capra, 2001; Charolles, 1989; Deschesnes, 1988; Hayes & Flower, 1980; Huber, 2005; Lafortune & St-Pierre, 1996; Lefrançois, 2000; Meirieu, 1990; MÉLS, 2007c; Moffet, 1995; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997; Thérien & Smith, 1996; Reuter, 2005)	Préparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre connaissance de la tâche <b> dans la mise en situation</b> (Huber, 2005; Lafortune &amp; St-Pierre, 1996)</li> <li>• Prendre connaissance des objectifs et des critères d'évaluation <b> dans la section intitulée <i>Consignes</i></b> (Huber, 2005; Lafortune &amp; St-Pierre, 1996)</li> <li>• Activer les connaissances antérieures <b> sur l'humour québécois et personnel</b></li> <li>• Commencer le processus de réflexion <b> en réfléchissant sur les types d'humour</b> (Arpin &amp; Capra, 2001; Reuter, 2005)</li> </ul>
	Réalisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser en sous-phases pour éviter la surcharge cognitive (MÉLS, 2007c) :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sous-préparation : <b> réflexion sur sa pratique de scripteur en répondant à des questions</b></li> <li>○ Sous-réalisation : <b> rédaction paragraphe par paragraphe</b></li> <li>○ Sous-évaluation : <b> temps de pause entre chaque paragraphe pour réfléchir sur sa démarche de scripteur, réviser et recevoir des commentaires</b></li> </ul> </li> <li>• Mobiliser les compétences pour permettre un apprentissage en boucle (Charolles, 1989; Deschesnes, 1988; MÉLS, 2007c; Moffet, 1995; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997; Thérien &amp; Smith, 1996) : <b> mobiliser les ressources, exploiter l'information trouvée sur l'humoriste, coopérer, etc.</b></li> <li>• Activer les processus mentaux (Arpin &amp; Capra, 2001) : <b> réflexion sur sa démarche de scripteur tout au long de la rédaction</b></li> </ul>
	Intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercer l'autorégulation, la régulation et la révision (Hayes &amp; Flower, 1980; Huber, 2005; Lafortune &amp; St-Pierre, 1996; Lefrançois, 2000; Meirieu, 1990; MÉLS, 2006a; MÉLS, 2007c; Reboul, 1997)  <b> Les commentaires de l'enseignant et les réponses aux questions de cette section dans la SAÉ sont essentiels. Cela démontre à l'élève l'importance d'avoir accompli cette tâche.</b></li> </ul>

**Tableau 9**  
**Synthèse des composantes que nous retrouvons dans notre SAÉ sur l'humour (suite)**

Composantes	Critères	Sous-critères
Environnementale (Arpin & Capra, 2001; Huber, 2005; Jonnaert & M'Batika, 2004; MÉLS, 2007c; Reuter, 1996; Tardif, 1997;)	Contextualisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tenir compte des domaines généraux de formation. Il s'agit de <i>Vivre ensemble et citoyenneté</i> dans notre SAÉ. <b>Le jeune fait le lien entre l'humour étranger et celui des Québécois</b> (MÉLS, 2007c)</li> <li>Favoriser le transfert des connaissances vers le monde qui entoure l'apprenant : <b>démontrer que le français, par le biais du texte explicatif engagé est essentiel dans les milieux professionnels dont celui d'agent promotionnel</b> (Huber, 2005; Jonnaert &amp; M'Batika, 2004; Tardif, 1997)</li> <li>Élaborer des SAÉ authentiques : <b>l'humour est un thème original</b> (Arpin &amp; Capra, 2001)</li> </ul>
Composantes	Critères	Sous-critères
Compétences (Bentolila, 1995; Charolles, 1989; Chartrand, 2007; Deschesnes, 1988; Le Boterf, 2000; MÉLS, 2007c; Moffet, 1995; Perrenoud, 1997; Préfontaine, 1998; Rogiers, 2003; Tardif, 1997; Thérien & Smith, 1996)	Compétences disciplinaires en lien avec l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informen en décrivant et en expliquant : <b>informer les gens d'un humoriste étranger qui pourrait faire le Festival Juste pour rire en écrivant un texte descriptif engagé</b></li> <li>Être cohérent dans la rédaction du texte pour qu'il soit compris de tous</li> <li>Être créatif dans sa façon de présenter sa lettre aux membres du jury</li> <li>Réfléchir à sa pratique en évaluant sa démarche</li> <li>Connaître le fonctionnement de la langue (grammaire) en faisant les exercices proposés par l'enseignant et en les appliquant dans son texte en s'autocorrigeant (Chartrand, 2007)</li> </ul>
	Compétences transversales en lien avec l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploiter l'information en faisant une recherche sur <b>l'humoriste choisi, le Festival Juste pour rire, l'humour québécois et étranger</b></li> <li>Exercer son jugement critique en vantant les mérites de <b>l'humoriste dans la lettre</b></li> <li>Mettre en œuvre sa pensée créatrice en rédigeant une lettre convaincante qui attirera l'attention du jury</li> <li>Se donner des méthodes de travail efficaces en appliquant la <b>méthode d'autocorrection, en utilisant la grille de révision, etc.</b></li> <li>Exploiter les technologies de l'information et de la communication pour <b>s'informer sur l'humoriste choisi en visionnant des vidéos, en cherchant sur Internet...</b></li> <li>Coopérer avec ses pairs et l'enseignant</li> <li>Actualiser son potentiel tout au long du projet</li> </ul> <p>* Il faut équilibrer ces deux types de compétences (Bentolila, 1995; Le Boterf, 2000; Rogiers, 2003)</p>

**Tableau 9**  
**Synthèse des composantes que nous retrouvons dans notre SAÉ sur l'humour (suite et fin)**

Composantes	Critères	Sous-critères
Motivationnelle (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1996; Lefrançois, 2000; Jonnaert & M'Batika, 2004; MÉLS, 2007c; Reboul, 1997; Roegier, 2003; Tardif, 1997; Viau, 1999)	Placer le jeune au centre de son apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tenir compte des intérêts et besoins du jeune <b>en lui proposant un sujet qui risque fortement de l'intéresser</b> (MÉLS, 2007c; Roegier, 2003)</li> <li>Permettre une prise de décisions importantes de la part du jeune <b>en le laissant choisir l'humoriste duquel il veut être l'agent</b></li> </ul>
	Approches Diversifiées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Socioconstructivisme (Jonnaert &amp; M'Batika, 2004)</li> <li>Constructivisme (Reboul, 1997)</li> <li>Cognitivisme (Lefrançois, 2000; Tardif, 1997)</li> </ul> <p><b>Le jeune construit son savoir en se questionnant, en recevant des commentaires, en cherchant les réponses, en découvrant, etc.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Avoir un effet de nouveauté : <b>la SAÉ sur l'humour doit être nouvelle pour l'apprenant</b> (Roegier, 2003)</li> <li>Faire de la différenciation : <b>laisser le choix des activités formatives à l'enseignant selon ses élèves</b> (Chamberland, Lavoie &amp; Marquis, 1996; Reboul, 1997; Rogiers, 2003)</li> </ul>
	Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permettre une pertinence immédiate : <b>démontrer qu'écrire une lettre explicative engagée peut servir à l'extérieur de l'école.</b></li> </ul>
Composantes	Critères	Sous-critères
Évaluative (Arpin & Capra, 2001; Burton & Rousseau, 1987; Gagné, 1985; Hayes & Flower, 1980; Huber, 2005; Lafortune & St-Pierre, 1996; Lefrançois, 2000; Meirieu, 1990; MÉLS, 2006a; MÉLS, 2007c; Mutet, 2003; Reboul, 1997; Reuter, 2005; Reynal et Reunier, 1997; Roegier, 2003)	Formative	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favoriser l'évaluation continue, constante; l'autoévaluation (Lafortune &amp; St-Pierre, 1996; MÉLS, 2006a; MÉLS, 2007c; Reboul, 1997)</li> <li>Favoriser la rétroaction et régulation (Hayes et Flower, 1980; Huber, 2005; Lefrançois 2000; Meirieu, 1990; MÉLS, 2006a)</li> <li>Garder des traces (MÉLS, 2006a)</li> </ul> <p><b>Tout ceci est fait à l'intérieur des bulles prévues à cet effet dans la section <i>Sous-intégration : évaluation de la démarche</i> et à la fin dans la phase d'intégration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Permettre le développement de compétences</li> <li>Ne pas être une sanction (Burton &amp; Rousseau, 1987; Huber, 2005; Lefrançois, 2000; MÉLS, 2006a; Reboul, 1997; Reuter, 2005; Roegier, 2003)</li> <li>Avoir un enseignant médiateur en aide à l'apprenant <b>en faisant des commentaires constructifs dans la section <i>Évaluation de la démarche</i> et en guidant l'élève dans son apprentissage en lui inculquant des notions et des stratégies</b> (Arpin &amp; Capra, 2001; Lefrançois, 2000; MÉLS, 2006a; Mutet, 2003; Reynal et Reunier, 1997; Reboul, 1997)</li> </ul>
	Évaluation qualitative	<ul style="list-style-type: none"> <li>Être en cote (Reboul, 1997)</li> <li>Ne pas être chiffrée</li> </ul>

### 3.1.2 Pré expérimentation de l'instrument de recherche

Après avoir bâti la SAÉ sur l'humour, nous avons procédé à une pré expérimentation pour valider cet instrument de recherche. Regardons la procédure utilisée pour cette pré expérimentation ainsi que les quelques changements qui ont été apportés à notre SAÉ.

Pour notre pré expérimentation, nous avons élaboré la grille de validation de notre SAÉ sur l'humour (Annexe B1), grille utilisée par notre conseillère pédagogique et l'enseignante experte. À partir de notre cadre théorique et de notre SAÉ, nous avons donc élaboré cette grille de validation de notre SAÉ afin de nous assurer que nous n'avions pas oublié d'informations importantes et que les liens avec le cadre théorique étaient rigoureux.

Notre grille de validation se divise en cinq rubriques qui reprennent littéralement les cinq composantes modèles d'une SAÉ : organisationnelle, compétences, évaluative, motivationnelle et environnementale. Dans chacune de ces rubriques, nous avons formulé des questions pour répondre à notre objectif spécifique 2 qui est de construire une SAÉ modèle permettant l'apprentissage du français écrit. Par exemple, dans la première rubrique sur l'organisation de la SAÉ, nous avons posé les questions suivantes : « Croyez-vous que la phase de préparation de cette SAÉ favorise l'apprentissage de l'élève en écriture? Pourquoi? » Il en est de même pour les quatre autres rubriques. Ainsi, à l'aide de cette grille de validation, nous avons voulu recueillir des réponses pertinentes

en faisant ressortir les points forts et les points à améliorer de notre SAÉ pour favoriser l'apprentissage du français écrit chez les élèves afin de nous permettre de la peaufiner, s'il y a lieu, avant de la distribuer aux élèves et aux enseignants. Il était important de nous assurer que les changements proposés dans ces grilles par nos deux expertes étaient en lien avec notre cadre théorique.

### **3.1.1.6. Analyse de la pré expérimentation de l'instrument de recherche**

Pour analyser les résultats de ces grilles de validation, nous avons lu les deux grilles provenant de notre conseillère pédagogique et de notre enseignante experte. À la lumière de cette pré expérimentation, les changements suivants ont été apportés dans les composantes organisationnelle, environnementale et compétences.

Tout d'abord, notre conseillère pédagogique prétendait que la composante organisationnelle pouvait être améliorée si nous faisons référence aux stratégies employées par l'élève lors de la démarche d'écriture dans notre phase d'intégration. En effet, il semble important de connaître la démarche du jeune dans son apprentissage et d'y revenir à la fin, car l'apprentissage est continu (Arpin & Capra, 2001; Préfontaine, 1998). Nous devons donc connaître les processus mentaux de l'élève : comment s'y est-il pris pour construire ses paragraphes de développement? Comment a-t-il fait pour organiser ses idées? Qu'est-ce qui l'a poussé à choisir tel ou tel aspect et à écrire son texte? Qu'a-t-il fait comme ajustements lors de la rédaction? Comment s'y est-il pris pour réviser? Comment a-t-il fait pour accorder ses participes passés? Ces quelques questions

sont des exemples qui auraient pu se retrouver dans la phase d'intégration de notre SAÉ pour permettre à l'élève de réfléchir sur son travail accompli dans le but d'améliorer ses prochaines rédactions. Nous avons donc ajouté les deux questions suivantes : Comment as-tu fait pour organiser tes idées dans le texte? Comment t'y es-tu pris pour réviser ton texte? – à défaut de toutes les mettre : cela aurait créé une surcharge cognitive et aurait empêché l'élève de se concentrer adéquatement sur la tâche demandée (Nadeau & Fisher, 2006; Reuter, 1996; Tardif, 1997 et 1999; Thérien & Smith, 1996).

Deuxièmement, notre conseillère pédagogique a affirmé que les composantes environnementale et compétences faisaient défaut dans la première version de la SAÉ puisqu'il y avait peu de questions, de réflexions ou de discussions proposées à l'élève en ce qui concernait le développement de compétences transversales. Effectivement, pour que le jeune voie l'importance de réaliser une telle tâche d'écriture, il doit ressentir que celle-ci lui servira dans le monde qui l'entoure – qu'il soit scolaire ou externe à l'école – d'où le but de contextualiser les apprentissages (Arpin & Capra, 2001; Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Reuter, 1996). Pour lui démontrer une telle importance de la tâche à effectuer, nous devons lui faire comprendre que les compétences transversales qu'il déployait pour réaliser le travail donné seraient durables, donc utiles à son bon fonctionnement dans son environnement (MÉLS, 2007c, Reuter, 1996). C'est pourquoi nous avons inséré, dans notre SAÉ, des questions et des temps de réflexion qui permettaient à l'élève de constater qu'il avait développé des compétences transversales. Par exemple, nous avons demandé à l'élève lorsqu'il travaillait en séance plénière : «Dites en quoi cette discussion entre les pairs vous est profitable.» Ainsi, nous voulions



faire prendre conscience à l'apprenant de l'importance de la compétence transversale coopérer. Nous lui avons également demandé de réfléchir aux différentes méthodes de travail efficaces qui lui permettraient de réviser son texte afin de le sensibiliser à cette compétence transversale. Selon notre conseillère pédagogique, il fallait également lui faire réaliser l'importance de ce type de compétences, chose que nous avons faite. Selon notre enseignante experte, il aurait alors été avantageux de faire faire de la rétroaction par les pairs sous forme de discussion. Ainsi, les élèves auraient pu échanger leur expertise, leurs nouvelles connaissances et l'utilisation future de ces dernières. Cela valoriserait en même temps les efforts déployés par le jeune (Viau, 1999). Nous avons donc ajouté dans notre SAÉ modèle en écriture une section permettant la discussion entre pairs des stratégies qu'ils peuvent utiliser.

Dernièrement, notre conseillère pédagogique prétendait que la phase d'intégration devait permettre un retour sur l'intention éducative (le ou les domaines généraux de formation ciblés) et le contexte de départ. De cette façon, le lien entre la contextualisation de la tâche et les apprentissages durables serait plus fort. Ainsi, la motivation du jeune aurait pu être plus élevée (Viau, 1999). Dans notre SAÉ, le domaine général de formation ciblé était *Vivre ensemble et citoyenneté*. Par conséquent, nous avons demandé aux élèves d'en connaître davantage sur le monde qui les entoure en étant l'agent promotionnel d'un humoriste, non pas québécois, mais étranger. Pour terminer la SAÉ, il était donc approprié, selon notre conseillère pédagogique, de finir la phase d'intégration en faisant un concours, en partageant les lettres des élèves, etc. Cette idée rejoignait grandement celle de notre enseignante experte qui, pour sa part, nous proposait d'ajouter un

destinataire réel (Dolz & Schneuwly, 1998) à la lettre écrite par l'élève. Dans notre SAÉ, nous avons alors ajouté une section permettant à l'élève de mettre sa lettre sur un *blogue* ou sur le site Internet de l'humoriste en question afin de favoriser des échanges avec d'autres personnes.

Finalement, nous avons placé en annexe (Annexe D1) la SAÉ modifiée à la suite de cette pré expérimentation. Nous la présentons maintenant cours par cours de façon à faire ressortir en détail nos composantes.

### **3.1.2. Répartition de la SAÉ en cours**

Nous avons démontré, globalement, que les cinq composantes jugées essentielles à une SAÉ modèle en français écrit se retrouvent dans notre SAÉ sur l'humour telle que modifiée après la pré expérimentation. Nous présentons maintenant en détail chacun des 19 cours prévus pour faire cet exercice de façon à percevoir plus rigoureusement comment s'imbriquent les composantes dans le projet. De plus, pour chaque étape, nous référons le lecteur, en notes de bas de page, aux pages de la SAÉ formatée pour l'utilisation directe en classe, qui se trouve en Annexe D1. Finalement, les mots soulignés dans les explications données ci-dessous font écho aux composantes d'une SAÉ modèle telles qu'expliquées dans notre cadre théorique et rappelées précédemment.

### *Phase de préparation*

Tout d'abord, il y a la phase de préparation qui s'étale sur environ cinq cours. Nous la nommons ainsi puisqu'elle permet vraiment à l'élève de se préparer à apprendre. Voyons comment elle est organisée.

### *Cours 1*

Le premier cours consiste en la lecture de la mise en situation<sup>10</sup> relatant l'importance de l'humour au Québec. L'élève peut alors commencer à réfléchir et anticiper la tâche à venir. Nous enchaînons avec la lecture d'une lettre<sup>11</sup> provenant des organisateurs du *Festival Juste pour rire* qui dévoile le but de la SAÉ : faire la promotion d'un artiste étranger qui a de grandes chances de participer au Festival Juste pour rire par le biais d'une lettre qui sera rédigée sous forme d'un texte explicatif engagé. Nous pouvons clairement voir la composante environnementale ici qui permet à l'élève de s'ouvrir au monde humoristique étranger. Aussi, les consignes que nous retrouvons dans cette lettre sont reprises à la page précédente<sup>12</sup> de façon plus élaborées. Nous pouvons donc remarquer la grande organisation de cette phase qui est la ligne directrice de la SAÉ. De plus, la structure est importante pour la motivation de l'élève : un sujet doit être très bien présenté en plus de tenir compte de l'intérêt du jeune pour accrocher ce dernier (MÉLS, 2007c, Viau, 1997). En plus de cela, l'élève est appelé à répondre à un

---

<sup>10</sup> Voir page 2 de l'Annexe D1.

<sup>11</sup> Voir page 3 de l'Annexe D1.

<sup>12</sup> Voir page 4 de l'Annexe D1.

questionnaire<sup>13</sup> qui a pour but de le motiver davantage et de lui permettre de s'identifier à un type d'humour. Le jeune devrait être davantage porté à faire la tâche s'il s'y identifie (Viau, 1999). Il en est de même à la page 7 qui demande à l'élève de trouver des éléments de la vie courante qui le font rire. Par cette question, la composante environnementale est présente puisque le jeune intègre des éléments pouvant être vécus à l'extérieur de la classe à son travail dans le cadre du cours de français. La compétence motivationnelle se fait également sentir puisque cette question est personnelle, donc la réponse sera donnée selon les intérêts de l'apprenant.

## *Cours 2*

Après avoir découvert la mise en situation, le deuxième cours permet à l'élève d'en savoir plus sur le concept de l'humour. C'est pourquoi nous lui demandons de faire le champ lexical de l'humour.<sup>14</sup> Il active alors ses connaissances antérieures pour se souvenir de cette notion. Le champ lexical lui permettra d'établir, en équipe, une définition<sup>15</sup> de ce concept, de trouver les différents types d'humour<sup>16</sup> pour enfin découvrir son propre type d'humour.<sup>17</sup> Ce deuxième cours permet à l'élève de mettre en pratique des compétences transversales de la composante compétences : coopérer et communiquer de façon appropriée avec ses pairs en plus de se donner des méthodes de travail efficaces

---

<sup>13</sup> Voir pages 5 et 6 de l'Annexe D1.

<sup>14</sup> Voir page 8 de l'Annexe D1.

<sup>15</sup> Voir page 8 de l'Annexe D1.

<sup>16</sup> Voir page 9 de l'Annexe D1.

<sup>17</sup> Voir page 9 de l'Annexe D1.

en cherchant dans différents outils pour répondre à ces questions. Il développe également des compétences disciplinaires en s'informant sur le sujet et en apprenant des notions qui lui serviront lors de sa rédaction.

### *Cours 3*

Toujours dans le but de préparer l'élève à la tâche d'écriture, le troisième cours propose à l'apprenant d'exploiter les technologies en visionnant des extraits de spectacles d'humoristes québécois pour en connaître plus sur la culture québécoise. La composante compétences se fait déjà sentir. En plus, pour que le jeune soit capable de répondre à la consigne de la page 9 – en connaître plus sur la culture québécoise en trouvant ce qui fait rire les Québécois –, il doit exploiter l'information des extraits vidéo. Pour ce faire, il doit être en mesure de trouver ce qui fait rire les Québécois dans ces extraits<sup>18</sup>.

### *Cours 4 et 5*

Pour ce qui est des quatrième et cinquième cours, l'élève répète ce qu'il a fait au cours précédent, mais en visionnant des extraits d'humoristes étrangers. Encore une fois, il exploite l'information (compétences) pour être en mesure de trouver ce qui fait rire les Québécois et de découvrir pourquoi l'humoriste étranger devrait être choisi pour participer au Festival Juste pour rire<sup>19</sup>. Il en est de même pour la prochaine question de la

---

<sup>18</sup> Voir page 10 de l'Annexe D1.

<sup>19</sup> Voir page 11 de l'Annexe D1.

page 11 qui exige que l'élève exploite toutes sortes d'informations en lien avec son humoriste étranger.

### *Phase de réalisation*

Comme nous l'avons déjà mentionné, la phase de réalisation est divisée en sous-phases de façon à ce que la composante organisationnelle soit bien mise en évidence. Cette structure devrait permettre un meilleur apprentissage de la langue française écrite. Il y a trois sous-phases : sous-préparation, sous-réalisation et évaluation de la démarche. Celles-ci sont explicitées pour démontrer comment chaque cours de la phase de réalisation est lié aux composantes.

### *Sous-préparation*

Cette phase permet de préparer l'apprenant à la tâche d'écriture. La tâche à effectuer est donc grandement en lien avec le texte explicatif engagé.

### *Cours 6 à 10*

L'activation des connaissances antérieures est préférable avant d'apprendre de nouvelles connaissances (Tardif, 1997). C'est la raison pour laquelle la question 11a de la page 12 de notre SAÉ prend toute son importance<sup>20</sup>. Un élève ne peut écrire un texte s'il

---

<sup>20</sup>Que connaissez-vous du texte explicatif engagé?

ne connaît pas la structure du type de texte demandé. Il est donc essentiel de demander à l'élève ce qu'il connaît du texte explicatif engagé afin de partir de ses connaissances pour en bâtir d'autres, car l'apprentissage est cumulatif (Tardif, 1997). Ainsi, l'enseignant peut lui enseigner, comme le mentionne l'énoncé 11b<sup>21</sup>, comment écrire, peaufiner et corriger un texte explicatif engagé. Les compétences transversales et disciplinaires prennent alors tout leur sens ici. Par la suite, la question 11c<sup>22</sup> permet à l'apprenant de réguler, de prendre du recul par rapport aux nouvelles connaissances qu'il a acquises. S'il a des questions, il peut les poser. Il évalue donc ses connaissances.

### *Cours 11*

Il est alors temps de faire le plan du texte<sup>23</sup>, qui est la dernière étape de la sous-préparation. En faisant ce plan, l'élève démontre qu'il a développé une méthode de travail efficace, l'une des compétences transversales à déployer pour mener à terme convenablement une tâche en écriture (MÉLS, 2007c).

### *Sous-réalisation*

L'apprenant est présentement bien outillé pour écrire son texte explicatif engagé : il possède l'information nécessaire sur son humoriste, des connaissances théoriques et

---

<sup>21</sup> Réalisez les activités que votre enseignant vous proposera pour en savoir davantage sur le texte explicatif engagé ainsi que sur certaines notions grammaticales essentielles à cette rédaction.

<sup>22</sup> Quelles sont les nouvelles notions que vous avez découvertes en effectuant des activités proposées par votre enseignant?

<sup>23</sup> Voir page 13 de l'Annexe D1.

grammaticales en ce qui concerne ce type de texte, la motivation et quelques stratégies bien développées telles que faire un plan, exploiter l'information, etc.

### *Cours 12 à 18*

C'est le moment de rédiger le texte explicatif engagé<sup>24</sup> et les 10 prochains cours sont consacrés à cette tâche. Quatre composantes ressortent dans cette section : organisationnelle, compétences, évaluative et motivationnelle.

Tout d'abord, cette section de la SAÉ sur l'humour se rapporte à l'organisation ou plutôt au processus d'écriture élaboré dans notre cadre théorique (Deschesnes, 1988; Hayes et Flower, 1980; MÉLS, 2007c; Moffet, 1995; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). En effet, elle n'est pas construite de façon linéaire, car cela ne suffirait pas à l'apprentissage de la langue écrite (Tardif, 1998). Elle est plutôt organisée de façon à mettre l'apprentissage en boucle en évidence. C'est pourquoi nous avons séparé chacun des paragraphes par la section *Sous-évaluation de la démarche*<sup>25</sup> qui permet à l'élève de se mobiliser personnellement (Tardif, 1997). L'élève peut réfléchir à sa pratique de scripteur, avec l'aide de l'enseignant, pour s'améliorer.

Ensuite, lorsque l'élève rédige, il utilise toutes les compétences disciplinaires apprises, autant théoriques que grammaticales : structure du texte, accords divers, reprise

---

<sup>24</sup> Voir pages 14 à 21 de l'Annexe D1.

<sup>25</sup> Voir pages 15,17, 19 et 21 de l'Annexe D1.



de l'information, procédés explicatifs, etc. Il doit aussi continuer à développer des compétences transversales qui l'aideront à concevoir un texte d'une bonne qualité. Alors, il se donnera des méthodes de travail efficaces en se servant, par exemple, d'une grille d'autocorrection. Il utilisera différents ouvrages de référence pour corriger son texte ou pour en savoir plus sur le texte explicatif engagé. Il devra exploiter l'information adéquatement, c'est-à-dire que tous les renseignements recueillis sur l'humoriste étranger et l'humour québécois devront être adaptés correctement au texte à écrire. Il mettra également en œuvre sa pensée créatrice en étant original dans sa lettre de façon à ce que les membres du Festival Juste pour rire veuillent embaucher son humoriste. Par le fait même, il exercera son jugement critique en employant les bons arguments qui expliquent la grande capacité de son humoriste à participer à ce festival. Tout au long de cette rédaction, il pourra alors actualiser son potentiel.

### *Évaluation de la démarche*

La composante évaluative se retrouve aux pages intitulées *Évaluation de la démarche*<sup>26</sup>. Après chacun des paragraphes, l'élève s'autoévalue et l'enseignant en profite également pour lui donner de la rétroaction en remplissant les bulles prévues à cet effet. De cette façon, l'évaluation est une aide continue à l'élève dans son apprentissage et non une sanction (Burton & Rousseau, 1987; Huber, 2005; Lefrançois, 2000; MÉLS, 2006a; Reboul, 1997; Reuter, 2005; Roegier, 2003). Il peut s'améliorer d'un paragraphe à l'autre. Il peut également retravailler le paragraphe sur lequel il a reçu des commentaires

---

<sup>26</sup> Voir pages 15, 17, 19 et 21 de l'Annexe D1.

pour le réviser et le peaufiner. Cela permet aussi à l'enseignant de voir le cheminement de l'élève et ce qu'il comprend ou non. C'est comme cela que l'enseignant peut aider l'apprenant dans son apprentissage : en travaillant sur ses forces et ses faiblesses (MÉLS, 2006a; Reuter, 2005).

Dans cette partie de la SAÉ, nous essayons également de motiver l'élève à apprendre. En effet, nous ne basons pas l'apprentissage du texte explicatif que sur des cours magistraux qui, trop fréquents, auraient pour conséquence de démotiver le jeune (Paros & Turner, 1994; Tardif, 1997). Nous séparons plutôt l'apprentissage en sections qui permettent à l'élève de s'arrêter, de réfléchir, d'écrire des commentaires et d'en recevoir de l'enseignant, de peaufiner son travail, de découvrir de nouvelles notions en se référant aux divers ouvrages de référence et de poser des questions à l'enseignant tout au long de la rédaction. Les techniques sont alors diversifiées pour motiver l'apprenant (Reuter, 1996). Le fait aussi d'utiliser l'évaluation continue au détriment de l'évaluation sommative et fixe – donnée à un moment précis, comme à la fin d'une étape – motive l'élève (Viau, 1999).

### *Phase d'intégration*

Nous sommes maintenant à la dernière étape de la composante organisationnelle : l'intégration. Cette étape est d'autant plus importante qu'elle démontre à l'élève toute l'importance de la tâche qu'il a accomplie, c'est-à-dire l'acquisition de nouvelles notions de la langue française écrite.

### *Cours 19*

Pour réaliser cette phase, nous avons simplement demandé à l'élève de répondre aux questions de la page 22 qui lui permettent de faire le point sur l'ensemble de la tâche. Cette étape est essentielle au développement des compétences durables puisque l'élève doit, en répondant à l'une des questions<sup>27</sup>, trouver dans quelles autres situations il pourrait réinvestir les compétences acquises auxquelles il a eu recours pour effectuer cette tâche. Il peut percevoir l'importance de cette SAÉ immédiatement dans le monde qui l'entoure, dans son environnement.

Bref, nous avons vu comment la SAÉ est organisée du début à la fin pour que l'élève se sente en confiance et motivé. Ainsi, il peut s'engager dans la tâche demandée en passant par les trois phases du processus d'écriture : la préparation, la réalisation et l'intégration, pour développer pleinement des compétences durables. Pour faciliter le tout, l'enseignant médiateur est toujours présent pour aider l'apprenant en faisant une évaluation dite continue. Les composantes d'une SAÉ modèle sont donc bien présentes dans cette SAÉ. Finalement, nous rappelons que la SAÉ formatée pour son utilisation directe en classe se trouve à l'Annexe D1.

### **3.2. Instruments de collecte de données**

Dans le but de compléter l'expérimentation, nous avons développé trois instruments de collecte de données. Nous avons fait une grille d'évaluation (enseignants), un journal

---

<sup>27</sup> Quand et comment pourriez-vous réinvestir ces notions?

de bord (élèves) et une discussion de groupe (élèves et enseignants). Nous explicitons chacun de ces instruments dans les paragraphes qui suivent.

### **3.2.1. Grille d'évaluation de la SAÉ sur l'humour destinée à la validation par les enseignants**

Notre premier instrument de collecte de données est une grille d'évaluation (Annexe B2) identique à la grille de validation expliquée au point 3.1.2. *Pré expérimentation de l'instrument de recherche*. Cette grille était destinée aux cinq enseignants qui ont validé notre SAÉ. Elle est également divisée selon les cinq composantes modèles d'une SAÉ. Elle nous a permis de répondre à notre quatrième objectif spécifique de recherche, à savoir faire valider la SAÉ par des enseignants afin de recueillir leurs perceptions au sujet de ses composantes.

### **3.2.2. Journal de bord destiné aux élèves**

Le journal de bord, quant à lui, est notre deuxième instrument de collecte de données devant être rempli à la fin de chacun des 19 cours consacrés à la SAÉ. Il était destiné aux sept élèves qui composent notre échantillon. Nous avons choisi cet instrument parce qu'il permet de garder des traces concrètes et vécues en classe de ce que les élèves pensent tout au long de l'expérimentation, comme le veut la recherche qualitative/interprétative (Van Der Maren, 2004). Afin que les élèves laissent des traces adéquates, nous avons organisé le journal de bord en cinq questions, une par composante

(Annexe B3). Nous les formulons ici. «Cette SAÉ est-elle bien structurée selon toi? Pourquoi?» «Cette SAÉ est-elle motivante? Pourquoi?» «Selon toi, quelles compétences cette SAÉ te permet-elle de développer? Pourquoi?» «La façon d'évaluer ce projet favorise-t-elle ton apprentissage? Pourquoi?» «Les notions apprises et les compétences développées dans cette SAÉ sont-elles utiles pour toi, c'est-à-dire te serviront-elles dans la vie de tous les jours? Pourquoi?» À l'aide de ces questions, nous voulions connaître les perceptions des participants au sujet des composantes que nous avons retenues. Aussi, pour nous assurer que les élèves écrivaient quelque chose chaque jour, nous avons divisé le journal de bord selon les 19 cours que compte notre SAÉ. À la fin de chacun de ces cours, lors des dix dernières minutes, les élèves répondaient aux questions. Finalement, la dernière page du journal de bord est consacrée aux commentaires des élèves afin d'améliorer la SAÉ.

Bref, à l'aide de cet instrument, nous avons voulu atteindre notre troisième objectif spécifique de recherche qui est d'identifier les composantes jugées essentielles par les élèves en ce qui a trait à leur apprentissage de la langue française écrite ainsi que leurs perceptions. Ainsi, les questions posées aux jeunes dans ce journal de bord nous permettent de faire le lien avec ce qu'ils pensent être une SAÉ modèle en français écrit et notre cadre théorique.

### **3.2.3. Discussion de groupe de la SAÉ sur l'humour par les élèves et les enseignants.**

Notre troisième instrument de collecte de données est la discussion de groupe. Deux discussions de groupe ont été menées par une assistante de recherche à la fin de l'expérimentation : une pour les enseignants et une autre pour les élèves (Annexes B4 et B5). Les questions posées par l'assistante de recherche étaient au nombre de cinq, soit une question par composantes de notre SAÉ modèle – organisationnelle, motivationnelle, environnementale, compétences et évaluative –, et ce, toujours en faisant le lien avec l'apprentissage du français écrit auprès des élèves. Il s'agissait donc des mêmes thèmes abordés dans la grille d'évaluation et le journal de bord. Ainsi, cela permettait de bien structurer la rencontre de façon à ce que les participants ne s'éloignent pas du sujet de la recherche. Aussi, nous ne perdions pas de vue notre objectif de recherche qui consiste à proposer des composantes permettant l'élaboration d'un gabarit d'une SAÉ modèle à l'apprentissage du français écrit.

Le but de cet exercice était de faire ressortir des éléments qui ne se trouvent pas dans la grille d'évaluation ou dans le journal de bord des élèves. Nous voulions aller plus en profondeur dans la pensée de nos sujets. En échangeant sur les thèmes abordés, nous voulions aller chercher plus de renseignements sur la SAÉ modèle.

### **3.3. Limites des instruments**

Plusieurs limites ont été constatées à la suite de notre expérimentation. Tout d'abord, nous avons remarqué que le journal de bord était un peu incomplet. Les élèves devaient remplir ce journal à tous les cours. Or, plusieurs colonnes sont demeurées vides. Nous nous demandons si nous avons su rendre cet outil motivant et nécessaire aux yeux des élèves.

Aussi, nous n'avons pas effectué de pré expérimentation de nos outils de collecte de données. Nous avons simplement pré expérimenté notre instrument de recherche : la SAÉ sur l'humour. C'est pourquoi lors de l'écoute des verbatim, par exemple, nous avons constaté que l'assistante de recherche dirigeait un peu trop les discussions dans le sens qu'elle donnait parfois son avis, ne ramenait pas assez rapidement les participants lorsqu'ils s'éloignaient du sujet, etc. Nous avons pu aller chercher beaucoup de données, mais nous nous demandons si nous aurions pu aller en chercher plus. Toutefois, la triangulation, c'est-à-dire la collecte de données à l'aide de trois instruments – le journal de bord des élèves, la grille d'évaluation des enseignants et les discussions de groupe –, a permis d'arriver à saturation.

## **4. Déroulement de la recherche**

Après avoir présenté les instruments de recherche et de collecte de données, voici maintenant le déroulement de la recherche.

Nous avons d'abord effectué notre pré expérimentation en septembre 2008. Notre conseillère pédagogique et une enseignante experte ont reçu notre SAÉ et la grille de validation. Nous avons recueilli les résultats et nous avons apporté les modifications nécessaires à notre SAÉ.

Par la suite, nous pouvions expérimenter le tout. Nous avons donc approché les élèves en novembre 2008. Nous leur avons donné la SAÉ qu'ils devaient expérimenter en classe pendant 19 cours. À tous les cours, ils devaient remplir le journal de bord qui accompagnait ladite SAÉ lors des 10 dernières minutes.

En même temps, nous avons envoyé la SAÉ et la grille d'évaluation aux cinq enseignants participants par courrier interne (Annexe D1). Ils avaient deux semaines pour remplir cette grille et nous la retourner. Finalement, ces deux semaines se sont avérées être environ trois mois puisque la rencontre pour leur discussion de groupe ne pouvait avoir lieu avant février 2009, faute de temps pour se rencontrer avant. Nous leur avons donc laissé plus de temps pour remplir la grille d'évaluation. Certains nous ont retourné leur grille d'évaluation en décembre 2008, tel que convenu au départ, et les autres, à la fin janvier 2009. Deux des cinq enseignants, ayant plus de temps pour remplir la grille d'évaluation, ont décidé d'expérimenter la SAÉ dans leur salle de classe et de remplir la grille d'évaluation simultanément. Aussi, un enseignant faisait partie du comité de la CSPO à avoir travaillé sur la première ébauche. Une caractéristique s'est donc ajoutée à notre échantillon de départ. En plus d'être composé d'enseignants de la première année du deuxième cycle du secondaire ayant au moins 5 ans d'expérience dont une année avec



le nouveau programme de formation, il s'est divisé en trois catégories : un groupe d'enseignants n'ayant pas expérimenté la SAÉ, un groupe d'enseignants ayant expérimenté la SAÉ et un enseignant ayant expérimenté les deux versions. Cette distinction est importante dans le sens où notre discussion de groupe s'est révélée être encore plus riche, car des comparaisons pouvaient être faites entre les deux versions de SAÉ pour ainsi trouver les composantes à une SAÉ modèle en écriture.

À la suite de cette première expérimentation, nous avons enchaîné avec les discussions de groupe. Celle des élèves a eu lieu en décembre 2008 et celle des enseignants, en février 2009. Pour ce qui est de la discussion de groupe des élèves, nous avons procédé comme suit. Nous avons retiré les jeunes de leur cours habituel à l'horaire pour les diriger vers une autre salle de classe de l'école. Ils se sont assis autour d'une table pour faciliter la discussion. Pour éviter les biais en raison des élèves qui étaient les nôtres, une assistante de recherche, détentrice d'une maîtrise en éducation, menait la discussion. Elle était également assise avec eux et dirigeait la discussion en leur posant les questions prévues. Cette étape a duré environ 35 minutes. Nous avons filmé le tout de façon à faciliter la transcription du verbatim. Étant donné que plusieurs personnes devaient prendre la parole, un support visuel était nécessaire pour associer les propos aux bons locuteurs.

Il en a été de même pour les enseignants. Ils ont d'abord été libérés par leur direction d'école lors d'une journée pédagogique. Ils se sont rendus au même local dans lequel a eu lieu la discussion des élèves. Pour éviter tout biais, nous avons procédé de la

même façon qu'avec les jeunes; la même assistante de recherche a mené la discussion. Ils ont discuté pendant une heure.

## **5. Méthode d'analyse des données**

Les données analysées proviennent de trois instruments de collecte de données : une grille d'évaluation (enseignants), un journal de bord (élèves) et une discussion de groupe (élèves et enseignants). Afin d'analyser nos données, nous avons élaboré un tableau des codes issus de notre cadre théorique dans lequel nous avons repris nos cinq composantes. Rappelons-les : organisationnelle, motivationnelle, compétences, environnementale et évaluative. Pour chacune de ces composantes, nous avons mentionné nos critères et sous-critères. Une fois les sous-critères inscrits, nous avons pu attribuer un code à chacun de ceux-ci pour faciliter notre analyse. Mentionnons qu'il y a des codes émergents qui sont apparus pendant l'expérimentation et nous les avons intégré dans ce Tableau 10, tableau qui présente tous les codes. Nous avons cru bon le placer ci-dessous pour faciliter la compréhension de l'analyse qui suit.

**Tableau 10**  
**Tableau des codes**

Légende :  
Codes issus du cadre théorique  
**Codes émergents des élèves**  
Codes émergents des enseignants

Composantes	Critères	Sous-critères	Codes
Organisationnelles	Préparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre connaissance de la tâche</li> <li>• Prendre connaissance des objectifs</li> <li>• Prendre connaissance des critères d'évaluation.</li> <li>• Activer les connaissances antérieures</li> <li>• Commencer le processus de réflexion</li> </ul>	ORG.P.tc ORG.P.obj ORG.P.eva ORG.P.ant ORG.P.ref
	Réalisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser pour éviter la surcharge cognitive :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Préparation</li> <li>○ Réalisation</li> <li>○ Intégration</li> </ul> </li> <li>• Mobiliser les compétences</li> <li>• Activer les processus mentaux</li> <li>• <b>Avoir des classes moins nombreuses</b></li> <li>• <u>Écrire très fréquemment</u></li> </ul>	ORG.R.sur ORG.R.com ORG.R.men ORG.R.nom <u>ORG.R.Fré</u>
	Intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercer l'autorégulation</li> <li>• Exercer la régulation</li> <li>• Exercer la révision</li> </ul>	ORG.I.aut ORG.I.reg ORG.I.rev
Environnementales	Contextualisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte des domaines généraux de formation</li> <li>• Favoriser le transfert des connaissances vers le monde qui entoure l'apprenant</li> <li>• Élaborer des SAÉ authentiques</li> <li>• <b>Permettre un contact concret avec la réalité</b></li> </ul>	ENV.C.dgf ENV.C.tra ENV.C.aut ENV.C.réa

**Tableau 10**  
**Tableau des codes (suite)**

Compétences	Compétences disciplinaires en lien avec l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'informer</li> <li>• Informer en décrivant et en expliquant</li> <li>• Être cohérent</li> <li>• Réfléchir à sa pratique</li> <li>• Connaître le fonctionnement de la langue (grammaire)</li> </ul> Voir Annexe 1, Tableau 2	COMP.D.s'in COMP.D.inf  COMP.D.coh COMP.D.pra COMP.D.gra
	Compétences transversales en lien avec l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploiter l'information</li> <li>• Résoudre des problèmes</li> <li>• Exercer son jugement critique</li> <li>• Mettre en œuvre sa pensée créatrice</li> <li>• Se donner des méthodes de travail efficaces</li> <li>• Exploiter les technologies de l'information et de la communication</li> <li>• Actualiser son potentiel</li> <li>• Coopérer</li> <li>• Communiquer de façon appropriée</li> <li>• <u>Développer l'autonomie</u></li> </ul>	COMP.T.inf COMP.T.res  COMP.T.jug  COMP.T.cre  COMP.T.met  COMP.T.tec  COMP.T.pon COMP.T.coo COMP.T.com <u>COMP.T.aut</u>
Motivationnelles	Placer le jeune au centre de son apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte des intérêts et besoins du jeune</li> <li>• Permettre une prise de décisions importante de la part du jeune</li> <li>• Permettre la réflexion</li> <li>• Être originale</li> <li>• Se faire lors d'une bonne ambiance de classe</li> <li>• À faire lors d'une temps propice à l'apprentissage</li> <li>• <u>Être courtes et ciblées</u></li> </ul>	MOT.C.int  MOT.C.dec  MOT.C.réf MOT.C.ori MOT.C.amb  MOT.C.tem  <u>MOT.C.cour</u>
	Approches diversifiées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socioconstructivisme</li> <li>• Constructivisme</li> <li>• Cognitivisme</li> <li>• Avoir un effet de nouveauté</li> <li>• Faire de la différenciation</li> </ul>	MOT.A.soc MOT.A.con MOT.A.cog MOT.A.nou MOT.A.dif

**Tableau 10**  
**Tableau des codes (suite et fin)**

	Pertinence	• Pertinence immédiate	MOT.P.imm
Évaluatives	Évaluation formative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être une évaluation continue</li> <li>• Permettre l'autoévaluation</li> <li>• Permettre la rétroaction</li> <li>• Être constante</li> <li>• Garder des traces</li> <li>• Permettre le développement de compétences</li> <li>• Ne pas être une sanction</li> <li>• Être un enseignant médiateur en aide à l'apprenant</li> </ul>	EVAL.F.con EVAL.F.aut EVAL.F.ret EVAL.F.cons EVAL.F.tra EVAL.F.com  EVAL.F.san  EVAL.F.med
	Évaluation qualitative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être en cote</li> <li>• Être non chiffrée</li> </ul>	EVAL.Q.cot EVAL.Q.nch

Mentionnons que tous les résultats ont été analysés, dans un premier temps, manuellement et, dans un deuxième temps, à l'aide du logiciel DRAP (*Boudreault, 2006*) – démarche réflexive d'analyse du/en partenariat – qui est un outil de classification de données pour recherches mixtes (qualitative et quantitative). Ce logiciel a permis d'illustrer les résultats d'analyse par graphiques, pourcentages et tableaux et a permis une double vérification des résultats.

Notre tableau complété et notre façon d'analyser nos résultats déterminée, le traitement des données s'est fait en plusieurs temps. Mentionnons d'abord que pour chacun de nos instruments de collecte de données (grille d'évaluation, journal de bord et discussions de groupe), nous avons procédé de la même façon. D'abord, nous avons saisi à l'ordinateur toutes les réponses issues de l'instrument de collecte dans un même tableau. Par la suite, nous avons associé chaque réponse à un code en lien avec les

composantes modèles issues de notre cadre théorique. Nous insérons en annexe un extrait du verbatim codé des élèves (Annexe C1). Nous avons ensuite séparé ce tableau en cinq tableaux, soit un par composante. Nous présentons l'un des cinq tableaux du verbatim des élèves en annexe à titre d'exemple (Annexe C2). Nous insérons également les journaux de bord codés des élèves (Annexe C3) et les grilles d'évaluation codées des enseignants (Annexe C4) regroupés en composantes. Ainsi, nous avons facilité notre analyse et constaté l'importance que les élèves et enseignants accordaient à chacune d'entre elles.

De plus, nous nous sommes retrouvée avec quatre tableaux par composante. Par exemple, il y avait quatre tableaux de la composante motivationnelle : un provenant du journal de bord des élèves, un, de la discussion de groupe des élèves, un, de la grille d'évaluation des enseignants et un dernier, de la discussion de groupe des enseignants. Au total, il y avait donc 20 tableaux. Nous avons ensuite pris ces tableaux et avons étudié une composante à la fois en établissant le lien entre les réponses des élèves, celles des enseignants et notre cadre théorique pour avoir une solide connaissance de leur perception quant à une SAÉ modèle en français écrit pour aussi atteindre notre dernier objectif spécifique qui est d'élaborer un gabarit en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire comprenant des composantes validées d'une SAÉ modèle. C'est dans le chapitre suivant que nous présentons l'analyse des résultats obtenus.

*Résultats et analyse*

---

Dans le chapitre intitulée *Méthodologie*, nous avons pu faire ressortir le déroulement complet de la recherche, la fabrication des outils de recherche et de collecte de données, la collecte des données et la méthode d'analyse des données. Dans le présent chapitre, nous analysons les réponses reçues à l'aide de nos instruments de collecte de données afin de répondre à notre question de recherche : quelles sont les composantes essentielles à une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire? Pour tenter d'y répondre, nous présentons d'abord une vue d'ensemble de nos résultats. Nous reprenons ensuite nos résultats en décrivant et en analysant de façon plus détaillée nos données issues de nos trois instruments de collecte de données : grille d'évaluation des enseignants, journal de bord des élèves, discussion de groupe des élèves et des enseignants, et ce, par composantes. Nous n'oublions pas de faire le lien entre ces données et notre cadre théorique pour trouver les composantes d'une SAÉ modèle en français écrit.

## **1. Vue d'ensemble des résultats**

Avant de procéder à l'analyse de nos composantes, il était essentiel de nous donner une vue d'ensemble des résultats obtenus. À l'aide de tous nos instruments de collecte de données, nous avons recueilli 748 unités de sens réparties selon nos cinq composantes issues de notre cadre théorique. Une unité de sens se définit comme étant une désignation de concepts dans un domaine spécialisé – pour nous l'apprentissage du français écrit (Legendre, 2005; Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 2008). Un concept peut être un mot ou un groupe de mots. Dans ce cas-ci, il s'agissait



d'un groupe de mots sous forme de réponses fournies à une question. Ces réponses devaient être complètes de la part de nos sujets de recherche qui composaient notre échantillon pour être en mesure de les analyser. Ainsi, les réponses très courtes et vides de sens qui ne permettaient pas une analyse de notre part telles que « Oui », « Non, pas vraiment », « L'écriture », « Le texte explicatif » n'étaient pas répertoriées dans notre outil de classification de données. Toutes les autres unités de sens ont été classifiées, et ce, même si le thème se répétait d'une unité à l'autre. Par exemple, si les élèves répétaient 20 fois l'importance d'exécuter une tâche qui tenait compte de leurs intérêts personnels, ces 20 unités de sens étaient conservées et comptées. Le but était de voir la fréquence de ces unités qui traitaient du même thème. Plus la fréquence était élevée, plus le thème était important pour nos participants. C'est ce qui nous permettait de constater les composantes essentielles pour construire notre gabarit, cinquième et dernier objectif de notre recherche.

Nous présentons donc, dans le Tableau 11 ci-dessous, nos 748 unités de sens réparties selon nos cinq composantes. Nous exposons aussi les Tableaux 12 et 13 qui représentent les mêmes 748 unités de sens, mais selon, d'une part, les élèves (Tableau 12) et, d'autre part, les enseignants (Tableau 13). Ces tableaux nous permettent de constater l'importance de chacune des composantes selon l'échantillon (élèves et enseignants). De plus, dans notre analyse, nous avons inséré des données quantitatives sous forme de tableaux et graphiques, même si notre recherche est qualitative, pour deux raisons : d'abord, pour fournir un support visuel qui aide à la compréhension, ensuite, pour faciliter la classification des unités de sens semblables afin de déterminer, à première vue,

lesquelles étaient les plus significatives selon nos sujets de recherche. Aussi, par souci de rigueur, nous avons analysé tous les résultats – les sous-critères des composantes d’une SAÉ modèle – se retrouvant dans les graphiques. Nous avons par contre prêté une attention particulière aux sous-critères prédominants de chacune des composantes, c’est-à-dire les sous-critères qui revenaient le plus souvent dans les propos de nos participants ou qui étaient abordés avec justesse et conviction.

**Tableau 11<sup>27</sup>**  
**Nombre TOTAL d’énoncés répartis par composante selon les instruments de**  
**collecte de données**

instruments de collecte de données	Composante compétences	Composante organisationnelle	Composante motivationnelle	Composante évaluative	Composante environnementale	Total
Discussion (élèves)	59	38	61	50	10	218
Journal de bord (élèves)	70	32	49	44	35	230
Discussion (enseignants)	23	61	32	29	20	165
Grille (enseignants)	26	51	21	17	20	135
Nombre d’énoncés	178	182	163	140	85	748
Pourcentage	23,8 %	24,4 %	21,8 %	18,7 %	11,3 %	100%

<sup>27</sup> Les Tableaux 11, 12 et 13 sont tirés du logiciel DRAP (Boudreault, 2006).

**Tableau 12**  
**Énoncés DES ÉLÈVES répartis par composante selon les instruments de collecte de données**

instruments de collecte de données	Composante compétences	Composante motivationnelle	Composante évaluative	Composante organisationnelle	Composante environnementale	Total
Discussion (élèves)	59	61	50	38	10	218
Journal de bord (élèves)	70	49	44	32	35	230
Nombre d'énoncés	129	110	94	70	45	448
Pourcentage	28,8 %	24,6 %	20,9 %	15,7%	10 %	100%

**Tableau 13**  
**Énoncés DES ENSEIGNANTS répartis par composante selon les instruments de collecte de données**

instruments de collecte de données	Composante organisationnelle	Composante motivationnelle	Composante compétences	Composante évaluative	Composante environnementale	Total
Discussion (enseignants)	61	32	23	29	20	165
Grille (enseignants)	51	21	26	17	20	135
Nombre d'énoncés	112	53	49	46	40	300
Pourcentage	37,3 %	17,6 %	16,4 %	15,4 %	13,3 %	100%

Cette vue d'ensemble nous permet déjà de constater des différences et des ressemblances entre nos données et notre cadre théorique. D'abord, sur le plan des ressemblances, si nous analysons les résultats globalement en tenant compte de tous les sujets de recherche (élèves et enseignants), nous constatons qu'il y a trois similitudes. Premièrement, nos sujets de recherche semblent croire qu'il y a quatre composantes qui sont essentielles à l'apprentissage du français écrit. Il y a d'abord les composantes organisationnelle et compétences. Elles ont le plus haut pourcentage, soit 24,4 % et

23,8 %. Par la suite viennent les composantes motivationnelle et évaluative avec des pourcentages respectifs de 21,8 % et 18,7 %. Nous prétendons que la perception de notre échantillon s'apparente grandement à notre cadre théorique dans lequel ces quatre composantes avaient une valeur similaire, comme nous le justifierons tout au long de notre analyse. Selon tous les participants, si l'on en croit les unités de sens fournies dans nos instruments de collecte de données, ces quatre composantes devraient faire partie d'un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit.

Deuxièmement, il semble y avoir consensus au sujet de la composante motivationnelle et environnementale. Les deux groupes de notre échantillon prétendent que la motivation est essentielle en lui accordant la deuxième place, mais il n'en est pas de même pour la composante environnementale qui est la composante qui ne semble pas avoir une grande portée sur l'apprentissage de l'écriture avec un pourcentage s'élevant à 11,3 %.

Troisièmement, la composante évaluative représente 20,9 % des énoncés des élèves et 15,4 % de celles des enseignants. Les deux lui accordent une importance modérée se situant respectivement au quatrième et au troisième rang. Tous les auteurs cités dans notre cadre théorique considèrent grandement ces composantes, mais ils ne les classent pas en ordre d'importance. Selon eux, elles sont toutes aussi essentielles les unes des autres. C'est le lien entre toutes les sphères de l'apprentissage qui favorise cette dernière (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 1997).

Ensuite, nous notons plusieurs différences entre le contenu des instruments de collecte de données des élèves et des enseignants et, parfois, notre cadre théorique. En premier lieu, pour ce qui est de la composante environnementale, il y a divergence entre nos données et notre cadre théorique. Nos résultats montrent, avec un pourcentage beaucoup plus faible que pour les autres composantes (11,3 %), que cette composante ne semble pas se trouver au cœur de l'apprentissage du français écrit selon nos participants. À première vue, c'est ce que les données globales nous révèlent. En deuxième lieu, si nous analysons les données par groupe de sujets de recherche (élèves et enseignants), nous observons que la composante organisationnelle est celle qui paraît la plus significative à leurs yeux. Par contre, elle l'est plus pour les enseignants (37,3 %), alors que les élèves ne lui accordent que 15,7 %. Pour ces derniers, elle se retrouve au quatrième rang et non plus au premier comme l'indiquait le Tableau 11. C'est toutefois le contraire pour la composante compétences. Cette fois-ci, ce sont les jeunes qui lui donnent une plus grande importance avec 28,8 % contre 16,4 % pour les enseignants. Elle figure donc au premier rang pour les élèves, mais au troisième pour les enseignants. À la suite de cette première analyse globale de nos résultats, nous faisons une analyse plus détaillée en les explicitant par composante dans la prochaine section.

## **2. Analyse des résultats par composantes**

À la lumière de notre analyse de contenu, il nous est apparu qu'il n'y avait pas vraiment de différences entre les propos issus du journal de bord des élèves et ceux de leur discussion de groupe. Il en était de même pour les enseignants : leur grille

d'évaluation et la discussion de groupe présentaient des énoncés similaires. Les dires étaient simplement enrichis par les discussions de groupe. Voilà pourquoi nous avons regroupé l'analyse de nos instruments de collecte de données d'abord par groupe de sujets et, ensuite, par composante. Ainsi, nous analysons les cinq composantes séparément pour bien dégager l'importance accordée à chacune d'elles en premier par les élèves et en second, par les enseignants. Nous présentons premièrement un graphique qui représente la valeur accordée à chacun des sous-critères de la composante par notre échantillon. Par la suite, nous analysons ce graphique en nous appuyant équitablement sur des extraits des deux instruments de collecte de données de chaque groupe de notre échantillon et nous présentons un tableau synthèse à la fin. Nous faisons également le lien avec notre cadre théorique. Nous croyons que, grâce à cette analyse approfondie, nous pouvons répondre à notre question et à nos objectifs de recherche, particulièrement à notre dernier objectif qui est de proposer un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit.

### **2.1. La composante motivationnelle**

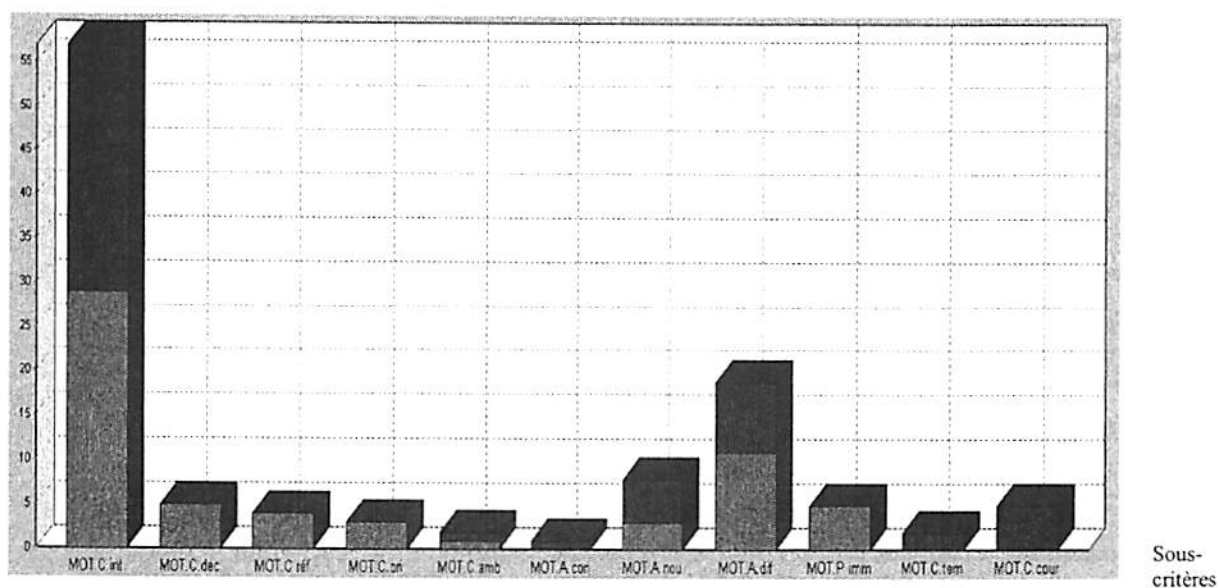
Voyons d'abord la composante motivationnelle. Dans le Tableau 10 des codes, présenté précédemment, nous avons divisé, selon notre cadre théorique, cette composante en plusieurs sous-critères. Parmi tous ces sous-critères, certains ont été mentionnés à maintes reprises par notre échantillon, tandis que d'autres n'ont pas fait l'objet d'analyse de la part des sujets. Nous présentons donc notre analyse par groupe de sujets : élèves, puis enseignants. Ensuite, nous faisons un court bilan de notre analyse.

### 2.1.1. La composante motivationnelle selon LES ÉLÈVES

Amorçons notre analyse des propos des élèves. Nous intégrons le Graphique 1 qui démontre que ceux-ci accordent de l'importance aux sous-critères de la composante motivationnelle en ce qui concerne l'apprentissage du français écrit. Nous reprenons et explicitons ces données graphiques dans les paragraphes suivants en établissant des liens avec notre cadre théorique.

**Graphique 1<sup>28</sup>**  
**Importance des sous-critères de la composante motivationnelle selon LES ÉLÈVES**

Nombre  
d'énoncés



#### Légende<sup>29</sup>

**Bandes gris foncé :** Journal de bord

**Bandes gris pâle :** Discussion de groupe

**MOT.C.int :** Tenir compte des intérêts et besoins du jeune : 57 %

**MOT.C.dec :** Permettre une prise de décisions importante de la part du jeune : 5 %

**MOT.C.ref :** Permettre la réflexion<sup>30</sup> : 4 %

**MOT.C.ori :** Être originale : 3 %

**MOT.C.amb :** Se faire lors d'une bonne ambiance de classe : 2 %

**MOT.A.con :** Constructivisme : 1 %

**MOT.A.nou :** Avoir un effet de nouveauté : 6 %

**MOT.A.dif :** Faire de la différenciation : 18 %

**MOT.P.imm :** Pertinence immédiate : 5 %

**MOT.C.tem :** Se faire lors d'un temps propice à l'apprentissage : 2 %

**MOT.C.cour :** Être courtes et ciblées : 5 %

<sup>28</sup> Tous les graphiques de ce chapitre sont tirés du logiciel DRAP (Boudreault, 2006)

Faisons un retour sur la composante motivationnelle et ses sous-critères. Dans notre cadre théorique, nous avons conclu qu'une SAÉ modèle permet l'apprentissage du français écrit à condition qu'elle soit motivante, c'est-à-dire qu'elle pousse le jeune à faire la tâche demandée (Viau, 1999). Pour y arriver, elle doit répondre à certaines conditions selon les auteurs relevés dans notre cadre théorique. En fait, nous avons repris ces conditions et nous les avons appelées sous-critères. Il y en a huit. Aussi, cinq sous-critères ont été ajoutés par notre échantillon (élèves et enseignants), ce qui fait un total de 13 sous-critères. De ces 13 sous-critères, 11 ont fait l'objet d'étude de la part de nos élèves. Nommons-les. Pour qu'une SAÉ en français écrit soit un modèle qui favorise l'apprentissage du français écrit elle doit : tenir compte des intérêts et des besoins du jeune (MOT.C.int), permettre une prise de décision importante de la part du jeune (MOT.C.dec), permettre la réflexion (MOT.C.réf), être originale (MOT.C.ori), être propice à une bonne ambiance dans la classe (MOT.C.amb), s'appuyer sur le constructivisme (MOT.A.con), présenter un effet de nouveauté (MOT.A.nou), permettre la différenciation (MOT.A.dif), présenter une pertinence immédiate (MOT.P.imm), se dérouler lors d'un temps propice à l'apprentissage (MOT.C.tem) et contenir des tâches courtes et ciblées (MOT.C.cour). Nous pouvons maintenant, dans l'analyse qui suit, constater quels sous-critères semblent essentiels pour les élèves dans l'apprentissage de la langue écrite.

À la lumière des résultats présentés dans le Graphique 1 ainsi que des énoncés des élèves provenant des instruments de collecte de données, il semblerait que l'élève

---

<sup>29</sup> Nous rappelons aux lecteurs que ces codes sont tirés du Tableau 10 des codes qui se trouve dans la *Méthodologie*.

<sup>30</sup> Les codes soulignés et en italique correspondent aux codes émergents de notre échantillon.



apprend beaucoup mieux si la tâche tient compte de ses intérêts et de ses besoins (MOT.C.int). En effet, 57 % des réponses qui concernent la motivation sont en lien avec les intérêts. Il est important pour eux, tout comme le mentionnent des chercheurs cités dans notre cadre théorique, que le sujet les accroche pour apprendre la langue écrite (MELS, 2007c; Roegiers, 2003; Viau, 1999). C'est ce que ces deux exemples nous démontrent. D'abord, l'élève D-EM2<sup>31</sup> dit : « On parle d'un sujet qu'on aime. On aime ça rire<sup>32</sup> ». L'élève J-EF1<sup>33</sup> prétend qu'il « n'aime pas écrire des textes, mais au moins le thème est intéressant. » Par conséquent, il va de soi que ce qui ne les intéressait pas ressort comme étant une source de démotivation. Par exemple, le fait d'avoir à choisir un humoriste étranger dont les informations leur paraissaient inaccessibles ne plaît pas à la majorité des répondants : « Les humoristes étrangers, y'en a pas vraiment beaucoup qui sont motivants pis qui sont l'fun comme la plupart du monde » (D-EF2). De plus, selon les élèves, la SAÉ s'avérait captivante parce qu'elle les rejoignait. Elle leur permettait de mieux se connaître et de connaître les autres ainsi que de prendre connaissance de leurs goûts : « T'sais, au début du document, y'avait comme un genre de jeu. Moi, j'ai comme tellement aimé ça. T'sais, des fois, quand t'allais pas bien toi-même, tu peux savoir c'est quoi... si tu ris beaucoup, moyennement... » (D-EFO2). « En plus, on se connaît plus les autres » (J-EFO2). Cette élève nous résume bien la pensée de nos participants quand elle dit qu'elle aime des SAÉ dans lesquelles elle peut apprendre à se connaître et à connaître les autres, ce qui la motive. Nos sujets sont grandement en accord avec notre cadre

---

<sup>31</sup> Nous avons ajouté un D devant les codes qui identifient les sujets pour désigner que cet extrait provient de la discussion de groupe.

<sup>32</sup> Tous les propos ont été relatés en tenant compte de la structure des phrases des participants.

<sup>33</sup> Nous avons ajouté un J devant les codes qui identifient les sujets pour désigner que cet extrait provient du journal de bord de l'élève.

théorique qui proposait également que la motivation soit au centre de l'apprentissage (Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Roegiers, 2003).

Mentionnons également que l'intérêt, selon les jeunes, est grandement lié à la différenciation (MOT.A.dif), concept défini dans notre cadre théorique comme étant essentiel à la motivation puisqu'il permet à l'enseignant de diversifier ses approches pour s'adapter aux besoins de ses élèves (Roegier, 2003). Les énoncés suivants le prouvent : « On prenait des notes de cours. Ça nous permet de voir le texte explicatif [...] Elle nous a donné des exemples aussi. Pis, ça, ça m'a beaucoup aidée » (D-EFO2). Les exemples ont été données à la suite d'une non-compréhension de la part de l'élève en question. Nous nous sommes donc adaptée au besoin de cet élève en différenciant notre approche et en modélisant à l'aide d'exemples : « Le travail d'équipe, les discussions de groupe et les exemples donnés ». (J-EF2) En effet, la grande diversité des tâches fournies par l'enseignant selon les besoins de l'élève est un point qui a été souvent soulevé par les jeunes. Ils semblent intéressés par des exercices originaux, divers et adaptés à leur apprentissage. Ils ont, par conséquent, apprécié la phase de préparation où différentes activités étaient proposées : l'écoute des vidéos, les notes de cours interactives et non seulement magistrales pour toucher le plus grand nombre d'apprenants possible, etc. Il y a aussi le fait que l'enseignant s'adapte aux forces et aux faiblesses de l'élève en différenciant ses pratiques comme en laissant plus de temps à ceux qui en ont besoin pour accomplir leur tâche. Bref, 18 % des réponses sont en lien avec la différenciation (MOT.A.dif). Notre cadre théorique accorde également une grande importance à ce sous-critère. Selon eux, les enseignants veillent à ce que les exercices soient gradués en terme

de difficulté et diversifient leurs stratégies d'enseignement au besoin dans le but de subvenir aux besoins de l'apprenant (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1996; MELS, 2007c; Reboul, 1997).

Pour ce qui est des autres sous-critères de la composante motivationnelle, ils ne représentent que 6 % et moins chacun de toutes les unités de sens recueillies sur la motivation. En plus de ne pas présenter un pourcentage élevé, les unités de sens sont très partagées entre les élèves qui composent notre échantillon. En effet, ce ne sont pas tous les élèves qui font mention de ces sous-critères comme pour les deux autres analysés précédemment. Par exemple, un sous-critère, comme celui qui consiste en la prise de décisions importante de la part du jeune dans une SAÉ (MOT.C.dec), a été mentionné par un seul élève sur sept. Ce qui est intéressant, c'est que malgré ce fait, les commentaires sont toujours positifs, ce qui démontre que notre échantillon, de façon générale, prend en considération ces sous-critères et prétend qu'ils devraient s'insérer dans une SAÉ modèle. Voici quelques exemples : « C'était calme en classe aujourd'hui. J'ai aimé le climat, ça m'a permis de mieux me concentrer » (J-EFO1). Cet énoncé justifie le désir des élèves d'avoir une bonne ambiance de classe (MOT.C.amb) pour apprendre le français écrit. « À la fin des textes, y'avait comme une page, pis c'était comme des bulles, pis t'écrivais ce que tu voulais qu'elle corrige plus, ben ce que tu voulais qu'elle regarde, tes faiblesses... » (D-EM3). Cette unité de sens rappelle la place du pouvoir de décision de l'élève (MOT.C.dec) dans une SAÉ modèle en français écrit. Il y a aussi le fait que les SAÉ doivent être courtes (MOT.C.cour) : « Oui, les travaux ne sont pas trop longs, et ce qu'on apprend est intéressant » (J-EM3). De plus, selon les jeunes, une SAÉ doit

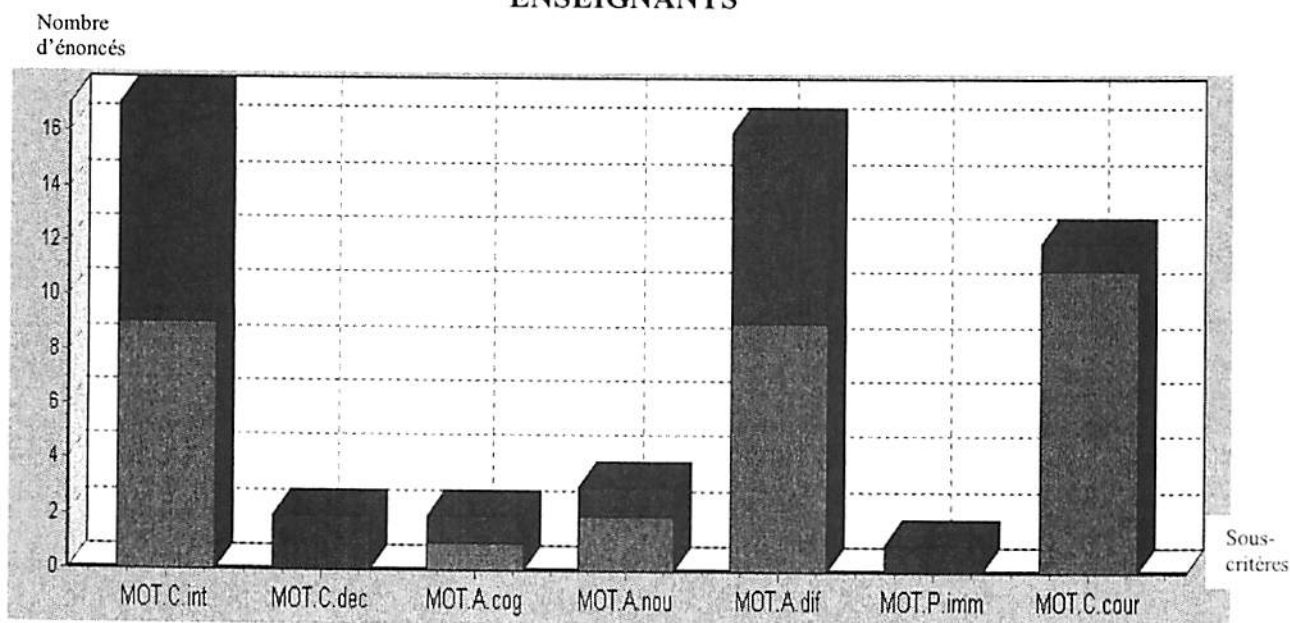
démontrer au jeune que ce qu'il apprend est important, et ce, dès maintenant (MOT.P.imm) : « Oui, pis ça m'a vraiment motivée parce que j'veux devenir journaliste, fait que faut que j'm'améliore là » (EFO1).

Bref, on peut donc conclure que tous les sous-critères soulevés par nos élèves participants sont importants mais, selon eux, à des degrés différents. Selon les jeunes, pour qu'une SAÉ soit modèle en français écrit, elle se doit de toucher prioritairement à deux des sous-critères de la composante motivationnelle : elle devrait être adaptée aux intérêts des jeunes (MOT.C.int) et permettre la différenciation (MOT.A.dif). La motivation serait en fait la deuxième composante la plus importante selon eux pour apprendre le français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire, tel que démontré au tableau 12 précédent. En fait, 24,6 % de tous les énoncés des jeunes se rapportent à la motivation.

### **2.1.2. La composante motivationnelle selon LES ENSEIGNANTS**

Pour ce qui est des enseignants, ils prétendent plutôt qu'il y a sept sous-critères à considérer, dont quatre qui doivent avoir une place importante dans un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire. Regardons, à l'aide du Graphique 2 et des instruments de collecte de données, ce que les enseignants pensent concrètement de la composante motivationnelle.

**Graphique 2**  
**Importance des sous-critères de la composante motivationnelle selon LES**  
**ENSEIGNANTS**



Légende	
<b>Bandes gris foncé :</b> Grille d'évaluation	
<b>Bandes gris pâle :</b> Discussion de groupe	
<b>MOT.C.int :</b> Tenir compte des intérêts et besoins du jeune : 33 %	<b>Mot.A.cog :</b> S'appuyer sur le cognitivisme : 4 %
<b>MOT.C.dec :</b> Permettre une prise de décisions importante de la part du jeune : 4 %	<b>MOT.A.nou :</b> Avoir un effet de nouveauté : 6 %
	<b>MOT.A.dif :</b> Faire de la différenciation : 30 %
	<b>MOT.P.imm :</b> Pertinence immédiate : 2 %
	<b><i>MOT.C.cour :</i></b> <i>Être courtes et ciblées</i> <sup>34</sup> : 23 %

Pour qu'une SAÉ modèle en français écrit favorise l'apprentissage de cette matière, elle doit, selon les enseignants, tenir compte de sept sous-critères de la motivation sur 13 cités dans notre tableau des codes. Voici ceux qu'ont retenus les enseignants : prendre en considération les intérêts et les besoins du jeune (MOT.C.int), permettre une prise de décisions importante de la part du jeune (MOT.C.dec), s'appuyer sur le cognitivisme (MOT.A.cog), présenter un effet de nouveauté (MOT.A.nou); permettre la différenciation (MOT.A.dif), présenter une pertinence immédiate (MOT.P.imm) et contenir des tâches courtes et ciblées (MOT.C.cour).

<sup>34</sup> Les codes soulignés et en italique correspondent aux codes émergents de notre échantillon.

Tout d'abord, tout comme les élèves et notre cadre théorique, les enseignants croient qu'une SAÉ modèle se doit de tenir compte des intérêts et des besoins (MOT.C.int) du jeune pour favoriser l'apprentissage de la langue française (Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Roegiers, 2003; Viau, 1999). En effet, 33 % des énoncés des enseignants mentionnent l'importance de ce sous-critère. En voici deux exemples : « Ben, ce qui était bien, c'est que c'était un sujet qui les intéressait beaucoup. Ils trouvaient ça l'fun d'écrire sur l'humour. Ça, ç'a aidé beaucoup. Quand le sujet les touche plus, y'ont plus envie d'écrire » (D-ENSF1<sup>35</sup>). « C'est un des points forts. Dans son époque et sa culture, cette SAÉ permet à l'élève de se pencher sur ce qu'il est, ce qu'il aime [...] Au niveau de l'aspect abordé, j'trouve ça très motivant pour les élèves. J'veux dire, qui n'aime pas rire? » (G-ENS2<sup>36</sup>). Par ces exemples, nous pouvons constater que le jeune apprendra sûrement davantage à l'aide d'une tâche motivante qui l'intéresse.

Il en est de même pour la différenciation (MOT.A.dif) qui semble prendre une grande place au sein d'une SAÉ modèle selon les enseignants. Selon eux, une bonne SAÉ devrait présenter différentes tâches qui permettent un ajustement de la part des enseignants pour l'adapter à la clientèle visée : élèves forts, moyens ou en difficulté (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1996; MÉLS, 2007c; Reboul, 1997). Plusieurs enseignants soulignent ce fait : « J'ai remarqué que l'élève est amené à réfléchir sur ce que représente l'humour, et ce, dans le cadre d'activités variées (plénières, échanges,

---

<sup>35</sup> Nous avons ajouté un D devant les codes qui identifient les sujets pour désigner que cet extrait provient de la discussion de groupe.

<sup>36</sup> Nous avons ajouté un G devant les codes qui identifient les sujets pour désigner que cet extrait provient de la grille d'évaluation des enseignants.

réflexions personnelles) » (G-ENS4). Cet extrait résume bien la pensée des participants : « J’ pense qu’il faut faire preuve de souplesse là-dedans et adapter » (D-ENSF3). Une autre utilité à la différenciation (MOT.A.dif), selon eux, est la rétroaction. Celle-ci est adaptée aux besoins de l’élève. Chacun reçoit des commentaires différents selon son cheminement scolaire et c’est un point à considérer fortement dans la planification d’une SAÉ modèle. Une enseignante mentionne qu’elle « [a] vu la différence [...] quand [elle] faisait des commentaires [...] même pour les plus faibles » (D-ENSF2). Finalement, une SAÉ modèle devrait également permettre la réflexion (MOT.C.réf) chez l’élève sous différentes formes, car « tout le monde ne réfléchit pas de la même manière » (G-ENSH4). Par ces extraits, nous pouvons constater que la différenciation (MOT.A.dif) est fondamentale dans une SAÉ modèle. En effet, ce sous-critère représente 30 % des énoncés des enseignants sur la motivation.

Il y a un troisième sous-critère qui a été soulevé par les enseignants. Celui-ci ne faisait pas partie de la section qui porte sur la motivation dans notre cadre théorique. Pour que l’élève soit motivé à exécuter une tâche, cette dernière doit être courte (MOT.C.cour). Il s’agit d’un sous-critère émergent qui prenait une place importante dans les propos des enseignants. En effet, ils prétendent qu’une SAÉ modèle doit proposer de petits ateliers ou des tâches morcelées tels que présentés dans notre phase de réalisation. Cet enseignant résume bien la pensée de ses collègues : « J’aime mieux travailler, à la limite, sur de courts textes puis donner une rétro » (D-ENSF3). Dans notre phase de réalisation, l’élève rédigeait un paragraphe à la fois, se corrigeait et pouvait prendre connaissance de ses faiblesses avec l’aide de l’enseignant pour s’améliorer lors de la

rédaction du prochain paragraphe. C'est ce qui est motivant selon les enseignants. Cet extrait appuie ce fait : « À titre d'enseignante, je trouve que la démarche de réalisation en trois étapes permet d'apporter une aide ciblée aux élèves, c'est-à-dire qu'elle permet de faire de la différenciation pédagogique. Elle s'ancre donc bien dans le renouveau pédagogique. Coup de cœur : les échanges entre élèves et l'enseignante » (G-ENSH4). Ils suggèrent même d'aller plus loin : faire une SAÉ par paragraphe, c'est-à-dire que le but de la SAÉ serait de faire rédiger uniquement l'introduction par exemple, pour que l'élève ne se démotive pas, ne soit pas surchargé cognitivement (Nadeau & Fisher, 2006; Reuter, 1996; Tardif, 1997 et 1999; Thérien & Smith, 1996) et se concentrent uniquement sur une seule tâche à la fois : « Seulement le développement, pas l'intro, conclusion... Tout en même temps, c'est trop [...] On peut peut-être cibler un ou deux éléments » (D-ENSF2). « Le fait de rédiger un texte par étape aide l'élève à mieux cerner l'organisation du texte » (G-ENSF3). Bref, nous nous devons de mentionner ce sous-critère dans la composante motivationnelle, car il occupe 23 % des propos des enseignants et est grandement en lien avec notre cadre théorique. Dans la composante organisationnelle et la section *Cognitivism* de notre cadre théorique, nous avons également abordé le fait qu'un élève doit se concentrer sur une chose à la fois (Garcia-Debanc, 1986). Les enseignants ajoutent un point intéressant : l'organisation motive grandement l'apprenant.

Pour ce qui est des autres sous-critères – la prise de décision de la part du jeune (MOT.C.dec), l'effet de nouveauté (MOT.A.nou) et la pertinence immédiate (MOT.P.imm) –, ils sont laissés un peu plus de côté de la part des enseignants avec un pourcentage de 6 % et moins. Par contre, cela ne signifie pas que nous devons les exclure



d'un gabarit d'une SAÉ modèle puisque les dires, aussi infimes soient-ils, sont positifs. En effet, quelques enseignants disent qu'une SAÉ doit permettre une prise de décision chez l'élève (MOT.C.dec) : « Cela leur fait plaisir de pouvoir choisir un humoriste et c'est stimulant pour eux de travailler sur quelque chose comme cela » (G-ENSF1). D'autres affirment qu'une SAÉ modèle doit présenter des éléments nouveaux (MOT.A.nou) pour accrocher les jeunes : « On fait plusieurs étapes différentes, c'est intéressant » (D-ENSH4). Finalement, certains prétendent qu'elle doit aussi laisser entrevoir une pertinence immédiate (MOT.P.imm) de l'apprentissage du français écrit chez les élèves : « Il voit donc l'utilité d'avoir appris à écrire des textes riches, bien structurés et variés » (G-ENSF1).

Bref, les enseignants sont d'avis qu'une SAÉ modèle en français écrit doit tenir compte des intérêts du jeune (MOT.C.int) et, pour ce faire, permettre la différenciation (MOT.A.dif). Ils prétendent également qu'elle doit être courte (MOT.C.cour) pour éviter de démotiver le jeune. Ce sont là les trois sous-critères qui semblent les plus importants aux yeux des enseignants. Il ne faut toutefois pas oublier les autres sous-critères de notre cadre théorique qui ont également été mentionnés par nos enseignants et qui doivent être considérés dans l'apprentissage du français écrit malgré le faible pourcentage accordé à chacun d'eux. Le Tableau 13 prouve clairement que la motivation est au deuxième rang puisque le pourcentage associé à cette composante s'élève à 17,6 %.

### **2.1.3. Bilan des deux groupes de sujets**

En somme, tout comme les élèves, les enseignants sont d'avis qu'une SAÉ est dite modèle en français écrit lorsqu'elle est touchée par plusieurs sous-critères de la composante motivationnelle, comme nous l'avons vu. Nous ne citons ici que les trois plus importants aux yeux de nos sujets de recherche afin de mettre l'accent sur ces sous-critères qui devront avoir une place de choix dans notre gabarit de SAÉ modèle. D'abord, elle devrait être adaptée aux intérêts des jeunes (MOT.C.int) et, ensuite, permettre la différenciation (MOT.A.dif). En plus, les enseignants sont d'avis qu'elle doit être courte (MOT.C.cour) pour éviter la surcharge cognitive. Ils sont également du même avis que les jeunes en ce qui concerne la place que la motivation devrait avoir dans une SAÉ modèle : la deuxième place. Tout comme l'affirme Le Boterf (2000), la motivation est le vouloir agir de l'élève. S'il veut, il peut. C'est donc un principe de base à insérer dans une SAÉ modèle.

## **2.2. La composante organisationnelle**

Rappelons brièvement ce qu'est la composante organisationnelle. Selon les chercheurs, une SAÉ doit être organisée pour éviter la surcharge cognitive (Nadeau & Fisher, 2006; Reuter, 1996; Tardif, 1997 et 1999; Thérien & Smith, 1996). Elle doit, en fait, suivre le processus d'écriture tel que celui proposé par Préfontaine (1998) qui se divise en trois étapes que nous avons nommées la phase de préparation, où le jeune se prépare à apprendre; celle de réalisation, où le jeune développe toutes les compétences

nécessaires à la tâche; et, finalement, celle d'intégration dans laquelle l'élève s'autorégule.

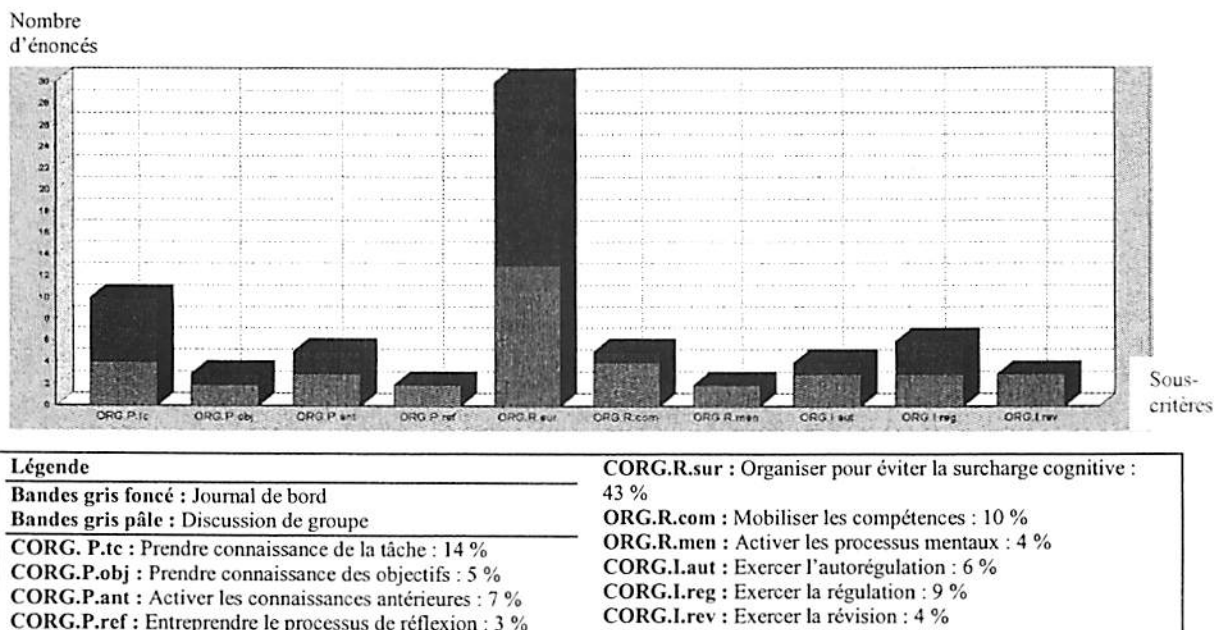
À première vue, la composante organisationnelle est celle qui présente un écart surprenant entre nos deux groupes de participants : élèves et enseignants. Les enseignants accordent, de loin, la plus grande importance à cette composante, soit 37,3 % tandis que les élèves la placent plutôt au quatrième rang avec un pourcentage de 15,7 % d'énoncés recueillis. Cependant, une analyse plus rigoureuse s'impose car, malgré cette grande différence, il y a des éléments à considérer fortement dans l'élaboration d'un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit tant selon le point de vue des élèves que celui des enseignants. Pour expliquer cela, deux Graphiques (3 et 4) présentent les sous-critères de la composante organisationnelle que les élèves et les enseignants ont soulevés lors de l'expérimentation et que nous analysons en profondeur à l'aide d'énoncés et de notre cadre théorique. Voyons d'abord ce qu'en pensent les élèves.

### **2.2.1. La composante organisationnelle selon LES ÉLÈVES**

Le Graphique 3 illustre bien la perception des élèves quant à la composante organisationnelle. Nous reprenons donc les sous-critères qui y figurent et nous les explicitons en nous basant sur les données recueillies à l'aide de nos instruments de collecte.

### Graphique 3

#### Importance des sous-critères de la composante organisationnelle selon LES ÉLÈVES



Repassons un à un les sous-critères de la composante organisationnelle pour bien comprendre l'analyse qui suit. Il y avait 11 sous-critères selon les auteurs de notre cadre théorique, dont 10 soulevés par nos élèves participants lors de l'expérimentation. Les voici. Pour favoriser l'apprentissage du français écrit, nous devrions construire une SAÉ organisée qui permet à l'élève de : prendre connaissance de la tâche (CORG.P.tc) et des objectifs (CORG.P.obj) dès le début, activer les connaissances antérieures (CORG.P.ant), amorcer le processus de réflexion (CORG.P.ref), éviter la surcharge cognitive (CORG.R.sur), mobiliser des compétences (CORG.R.com), activer les processus mentaux (CORG.R.men) et permettre à l'élève d'exercer la régulation (CORG.I.reg), l'autorégulation (CORG.I.aut) et la révision (CORG.I.rev).

Une expression résume bien la pensée des élèves concernant la composante organisationnelle : étape par étape. Cette expression n'est pas qu'utilisée par les élèves, elle est aussi au centre du processus d'écriture de Préfontaine (1998). En effet, pour qu'un élève apprenne convenablement la langue française écrite, l'enseignant doit donner des situations d'apprentissage morcelées dans lesquelles l'élève peut travailler une notion à la fois pour éviter la surcharge cognitive (CORG.R.sur) (Nadeau & Fisher, 2006; Reuter, 1996; Tardif, 1997 et 1999; Thérien & Smith, 1996). Le Graphique 3 nous montre clairement que, selon les élèves, cette notion est essentielle à l'apprentissage du français écrit, donc à l'élaboration d'une SAÉ modèle. En fait, 43 % des propos des élèves se réfèrent à ce sous-critère. Dans notre SAÉ sur l'humour, rappelons-le, nous avons divisé le tout en trois phases pour éviter la surcharge cognitive : préparation, réalisation et intégration. Nous avons aussi séparé la phase de réalisation en trois sections de façon à ce que le jeune écrive un paragraphe à la fois pour lui permettre de s'autoréguler dans ses apprentissages (Préfontaine, 1998; Reuter, 1996; Tardif, 1997; Thérien & Smith, 1996). Ces derniers expriment bien avoir apprécié cette structure dans les énoncés que nous avons recueillis lors de notre expérimentation.

Effectivement, pour éviter la surcharge cognitive (ORG.R.sur), l'expression étape par étape est valable pour toutes les phases du processus d'écriture de Préfontaine (1998), dont la phase de réalisation. Les élèves le prétendent à 57 % (organiser pour éviter la surcharge cognitive : 43 %, mobiliser les compétences : 10 %, activer les processus mentaux : 4 %). Voici quelques-uns de ces énoncés : « On faisait une étape à la fois [...] Y'avait beaucoup de temps. C'était vraiment bien investi. T'avais un cours pour ça, un

autre cours pour ceci, pis l'autre pour cela. » (D-EM2). « Ça va bien faire paragraphe par paragraphe, car faire le développement dans un cours me permet de mieux corriger » (J-EF1). Nous constatons que les élèves se sentent plus aptes à travailler lorsqu'ils ne sont pas surchargés de tâches et de notions. Aussi, il est essentiel, selon eux, que la SAÉ présente des défis, mais de petits défis adaptés à leur degré scolaire comme le propose également le concept de différenciation dans notre cadre théorique (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1996; Reboul, 1997). Pour ce faire, les SAÉ bien organisées ne devraient pas stresser les élèves lors de l'apprentissage :

Ben, c'était pas stressant. Elle a raison. Un cours, ok tu fais ton introduction. C'est pas comme si tu vas faire un texte au complet parce que, quand tu fais un texte au complet, t'as pu d'idées. Pis là, quand tu fais ta méthode d'autocorrection... j'suis rendu où, pis là tu te retrouves avec plein d'erreurs parce que là t'es stressé, il reste 10 minutes, pis là faut que j'écrive mon propre. Fait que par étape, c'est vraiment plus motivant que si t'écris un gros texte (D-EM2).

En plus de ne pas stresser les jeunes, une SAÉ doit contenir des défis moindres pour les accrocher et leur permettre de démarrer la tâche avec confiance pour ensuite la continuer lentement, mais sûrement. Plusieurs sujets ont mentionné ce fait souvent: « C'était assez relax » (J-EF2). Bref, les élèves attachent une importance particulière à la deuxième phase du processus d'écriture de Préfontaine (1998), la phase de réalisation, en mentionnant que le SAÉ ne doit pas présenter une surcharge cognitive (CORG.R.sur) pour eux.

Aussi, deux autres sous-critères de la phase de réalisation ont été mentionnés par les élèves : activer les processus mentaux (CORG.R.men) et mobiliser les compétences (CORG.R.com). Moins importants, ils sont revenus respectivement à 4 % et à 10 % dans

nos instruments de collecte de données. Les élèves n'ont pas vraiment parlé de processus mentaux (CORG.R.men) mis à part cette élève qui a dit : « C'était comme une analyse » (D-EFO1). Nous ne pouvons donc pas prétendre que les élèves considèrent ce sous-critère comme étant essentiel. Pour ce qui est des compétences à développer (CORG.R.com), notre échantillon en a mentionné plusieurs sans lesquelles ils n'auraient pas pu faire la tâche. Par exemple, ils ont dit qu'ils devaient être en mesure d'exploiter l'information (MÉLS, 2007c) : « J'allais chercher tout dans le texte » (D-EFO1). Ils ont aussi dit qu'ils devaient se donner des méthodes de travail efficaces tel prendre des notes de cours (D-EFO2) : « On prenait des notes de cours. Ça nous permet de voir le texte explicatif. » De plus, ils ont mentionné le fait de communiquer adéquatement (MÉLS, 2007c) : « L'écoute [...] La facilité de parler en groupe » (J-EM1). Par ces extraits, nous constatons, de la part des élèves, une certaine nécessité de ces sous-critères dans un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit.

En plus, ils affirment que la phase de préparation – phase regroupant les quatre sous-critères : prendre connaissance de la tâche, 14 %; prendre connaissance des objectifs, 5 %; activer les connaissances antérieures, 7 % et activer le processus de réflexion, 3 % – est également importante. En effet, 29 % de leurs propos concernent cette phase. De ce pourcentage, il y en a 50 % qui sont liés au fait de connaître la tâche (CORG.P.tc) avant de la commencer, 15 % associés aux objectifs (ORG.P.obj), 25% aux connaissances antérieures (OGR.P.ant) et 10 % au processus de réflexion (ORG.P.ref). Selon les jeunes et notre cadre théorique, cette phase semble être indispensable à l'apprentissage du français écrit, donc à une SAÉ, car le jeune se prépare à apprendre

(Arpin & Capra, 2001; Huber, 2005; Préfontaine, 1998). C'est ce que nous révèle notre échantillon : « Au début, on s'assure de bien savoir c'est quoi l'humour [le sujet] » (J-EFO2). De plus, lorsque le jeune se prépare à apprendre, il commence le processus d'écriture qui lui rend la tâche moins complexe (Hayes et Flower, 1980; Préfontaine, 1998) : « Nous savons quoi faire et c'est bien expliqué » (J-EM1). « Ça nous aidait genre. Ça nous donnait une idée de ce qu'allait être le projet » (D-EFO2). Aussi, les élèves mentionnent le fait qu'il est souhaitable de partir de savoirs déjà connus (ORG.P.ant) pour poursuivre et peaufiner leur apprentissage : « On s'pratiquait à partir de ce qu'on a appris genre » (D-EFO2). « Le projet devient vraiment amusant, car on le fait à partir de ce qu'on connaît » (J-EFO1). Finalement, bien que le processus de réflexion arrive au dernier rang, un élève a mentionné son importance en disant : « Quand on écoutait les vidéos, on pouvait dire : "Ha oui, ça, ça m'a fait rire. Oui, ça, ça fait rire les Québécois" » (D-EM2). Nous pouvons constater que cet élève active des processus de réflexion dès le début de la tâche. Par cet énoncé, nous voyons l'utilité de la réflexion dans le processus d'apprentissage de la langue écrite.

Bien que moins importante selon les données du Graphique 3 – 18 % uniquement comparé à la phase de réalisation (43 %) et à celle de préparation (30 %) –, la phase d'intégration a également un rôle à jouer dans l'apprentissage du français écrit selon les jeunes. Voici deux exemples qui résument bien la pensée de tous les élèves participants:



Ben moi, c'était bizarre, mais à l'introduction, t'sais, j'suis quand même bonne en français, fait que, t'sais, des fois tu remarques pas tes faiblesses, pis tu t'dis : "Ha ben, c'est pas grave. C'est une erreur d'inattention." Mais, à l'introduction, j'ai vraiment vu mes erreurs, pis là j'ai fait : "Ha! Ok! " Pis après ça, tu remarques : "Moi, j'ai un problème de ponctuation pis de syntaxe." Pis là, t'essaies tout l'temps de t'améliorer. Mais, je l'savais pas avant mes faiblesses. Pis, ça m'a motivée parce que j'suis une fille qui adore écrire fait que, t'sais, de savoir ça, ça va pouvoir me dire : "Ok, faut que j'travaille là-dessus, pis j'ai le goût de m'améliorer"(D-EFO1).

« Je peux m'améliorer à chaque paragraphe » (J-EM3).

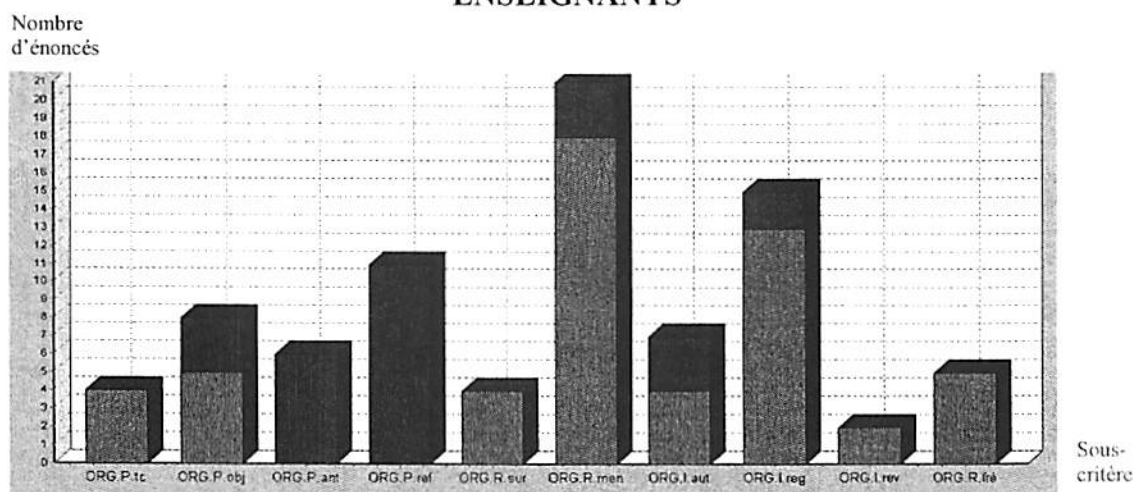
Ils prétendent donc s'améliorer en français écrit, car ils peuvent réguler (CORG.I.reg) et s'autoréguler (CORG.I.aut), réviser (CORG.I.rev), s'évaluer, se questionner ainsi que se corriger entre chacun des paragraphes qu'ils rédigent. Tous ont souligné ce fait. Cela rejoint grandement la «mobilisation personnelle» de Tardif (1997) et les recherches d'Huber (2005).

En somme, tout comme notre cadre théorique, les élèves accordent une importance marquée aux trois phases du processus d'écriture de la composante organisationnelle. C'est pourquoi, pour qu'une SAÉ modèle soit adéquate, les élèves croient qu'elle devrait être organisée comme le proposent les auteurs cités dans notre cadre théorique, c'est-à-dire en respectant le processus d'écriture de Préfontaine (1998). Le Tableau 12 donne une vue d'ensemble de ces constats.

## 2.2.2. La composante organisationnelle selon LES ENSEIGNANTS

Les enseignants, pour leur part, sont assez mitigés. Contrairement aux élèves qui accordaient une très grande importance à la surcharge cognitive (ORG.R.sur), les enseignants abordent presque tous les sous-critères de la composante organisationnelle de notre cadre théorique, et ce, de façon un peu plus partagée que les jeunes. Examinons à fond la perception des enseignants quant à la composante organisationnelle.

**Graphique 4**  
**Importance des sous-critères de la composante organisationnelle selon LES ENSEIGNANTS**



### Légende

Bandes gris foncé : Grille d'évaluation

Bandes gris pâle : Discussion de groupe

ORG.P.tc : Prendre connaissance de la tâche : 5 %

ORG.P.obj : Prendre connaissance des objectifs : 10 %

ORG.P.ant : Activer les connaissances antérieures : 7 %

ORG.P.ref : Amorcer le processus de réflexion : 13 %

ORG.R.sur : Organiser pour éviter la surcharge cognitive : 4 %

ORG.R.men : Activer les processus mentaux : 25 %

ORG.I.aut : Exercer l'autorégulation : 8 %

ORG.I.reg : Exercer la régulation : 18 %

ORG.I.rev : Exercer la révision : 2 %

*ORG.R.fré : Écrire très fréquemment<sup>37</sup> : 6 %*

Voyons les sous-critères de la composante organisationnelle pour bien comprendre notre analyse. Des 12 sous-critères qui se retrouvent dans notre tableau des

<sup>37</sup> Les codes soulignés et en italique correspondent aux codes émergents de notre échantillon.

codes, 10 ont été mentionnés par notre échantillon d'enseignants lors de l'expérimentation. Énumérons ces sous-critères : permettre à l'élève de prendre connaissance de la tâche (CORG.P.tc) et des objectifs (CORG.P.obj) dès le début, activer les connaissances antérieures (CORG.P.ant), amorcer le processus de réflexion (CORG.P.ref), éviter la surcharge cognitive (CORG.R.sur), activer les processus mentaux (CORG.R.men), permettre à l'élève d'exercer la régulation (ORG.I.reg), l'autorégulation (ORG.I.aut) et la révision (ORG.I.rev) ainsi que favoriser une grande fréquence d'écriture (ORG.R.fré).

Comme les élèves, les enseignants croient qu'il doit y avoir un équilibre entre les sous-critères des trois phases de la composante organisationnelle : phases de préparation, de réalisation et d'intégration. Concernant la phase de réalisation, elle présente des particularités. D'abord, les enseignants ont fait émerger un sous-critère : faire écrire fréquemment (ORG.R.fré). Selon eux, préparer l'élève consiste aussi à le faire écrire dès le début de la tâche. Aussi, dans la phase de réalisation, ils prétendent que les élèves doivent écrire encore plus souvent : « Y'a peut-être d'autres manières de les faire écrire plus rapidement, mais de manière plus fréquente » (G-ENSH4). Ils affirment également qu'en proposant des SAÉ courtes, la surcharge cognitive (ORG.R.sur) est minimisée puisque le jeune apprenant doit prendre le temps de s'approprier une notion à la fois : « Si c'est en construction ce genre de savoir faire, ce qui est bien mieux, qui donne un plus grand rythme, c'est de viser peut-être une partie du travail écrit. » (D-ENSH4). Même si ce sous-critère ne représente que 4 % de toutes les unités de sens de la composante organisationnelle, ce qu'en disent les enseignants semble leur tenir à cœur.

Deuxièmement, si nous prêtons attention au sous-critère : activer les processus mentaux (ORG.R.men), nous constatons qu'il est considérable aux yeux des enseignants avec un pourcentage de 25 %. Notre cadre théorique le considère aussi grandement si l'on en croit les recherches en lien avec le processus d'écriture de Préfontaine (1998). Dans la phase de réalisation, il y a trois étapes, dont une qui consiste à faire réfléchir et à activer les processus mentaux : l'autoévaluation de la démarche (ORG.I.aut) par l'élève. Pour s'autoévaluer, les élèves doivent faire de la révision (ORG.P.rev) et réguler (ORG.I.reg). Ils doivent aussi réfléchir à leur pratique de scripteur en activant leurs processus mentaux pour cheminer (Préfontaine, 1998). Cette réflexion constante est essentielle. Les enseignants approuvent cette idée : « L'organisation du document, réalisation en trois étapes, permet à l'élève d'évaluer sa démarche au fur et à mesure. Il fait sa réflexion immédiatement au lieu d'attendre la fin du processus » (G-ENSF3). Un autre enseignant aborde de façon plus précise l'évaluation de la démarche par la régulation : « Ils écrivent, ils réfléchissent, le prof réfléchit sur ce qu'ils ont écrit, ils réfléchissent sur ce qu'a réfléchi le prof quand ils ont écrit, etc. » (D-ENSH4).

Par contre, la moitié de ce pourcentage (25 %) est associée à des unités de sens qui sont négatives. En effet, les enseignants croient que la réflexion est un processus trop complexe pour le jeune donc le sous-estime à cet égard : « Par contre, ce que j'ai trouvé plus difficile, c'est la réflexion que l'étudiant doit faire dans les bulles. Donc, ça, ç'a été plus difficile pour les étudiants. Y'ont vraiment de la difficulté à revenir sur la tâche qu'ils ont fait et réfléchir à ça » (D-ENSF2). C'est un processus complexe puisqu'il nécessite une grande connaissance de soi : « C'est pas facile de réfléchir sur soi-même.

Le jour où ça va être facile de faire une réflexion sur soi-même, c'est que probablement les gens auront évolué » (D-ENSH4). « L'analyse réflexive de ses capacités, on s'entend qu'à cet âge-là, ça peut être difficile » (G-ENSF3). Par contre, les enseignants ne sont pas contre le fait d'introduire les processus de réflexion à l'intérieur d'une SAÉ modèle. Au contraire, ils le veulent bien, mais ils croient que c'est un peu impossible étant donné que les jeunes ne sont pas habitués à réfléchir profondément à leur pratique de scripteur. Insérer des sections dans une SAÉ qui permettent la réflexion ne suffit pas. Il faut également prévoir des temps d'enseignement explicite du processus de réflexion au jeune pour lui permettre de développer la compétence *Écrire des textes variés*, comme le démontre cet extrait : « Une réflexion sur soi-même [...] c'est une éducation, c'est un travail, c'est pas facile. » (G-ENSH4) « C'est plus dirigé aussi » (D-ENSH5). Il faudra donc se pencher sur ce fait pour être en mesure de construire un gabarit de SAÉ modèle.

Ensuite, les enseignants accordent une attention particulière au processus de réflexion des élèves (ORG.P.ref) lors de la phase de préparation d'une tâche d'écriture car, en plus de faire partie intégrante de la phase de réalisation, c'est le sous-critère qui revient aussi le plus souvent dans la phase de préparation avec un pourcentage de 37 %. Selon eux et certains chercheurs figurant dans notre cadre théorique, lorsque les élèves commencent une SAÉ en écriture, il est essentiel d'activer leur processus de réflexion (ORG.P.ref) (Huber, 2005; MÉLS, 2007a; Tardif, 1997). Le jeune doit pouvoir se poser des questions, juger de la pertinence des outils qu'il utilisera, mobiliser ses compétences et analyser la tâche pour bien l'exécuter. Cet énoncé le prouve : « Cela enclenche son processus de réflexion à l'aide d'exercices qui lui permettent d'écrire un texte plus

riche » (G-ENSF1). Donc, l'un des moyens premiers, selon 20 % des enseignants, est que l'élève active ses connaissances antérieures (ORG.P.ant). Voici un bon exemple de ce que pensent nos sujets de recherche : « À mon avis, la phase de préparation est suffisamment complète pour permettre à l'élève de s'ancrer dans la tâche à réaliser (connaissances antérieures activées, exigences claires, activités intéressantes) » (G-ENSH4). Il doit aussi prendre connaissance des objectifs (ORG.P.obj) à 27 % et de la tâche (ORG.P.tc) à 13 % : « C'est pour ça que j'ai aimé, au début, la phase de préparation, c'est que ça les a amenés à être capables d'écrire un texte par rapport à [l'humoriste]. Si on faisait pas la phase de réalisation du départ, c'est sûr que le jeune était peut-être pas outillé » (D-ENSF2). Les enseignants mentionnent à plusieurs reprises ces moyens. Bref, ils pensent qu'une phase de préparation est essentielle pour outiller l'élève comme il se doit dans la rédaction de texte :

La préparation, en abordant le sujet de différentes manières, fait plonger le lecteur à la fois en lui-même (première réflexion sur le profil de comique) et dans la définition de ce qu'est le comique d'humour [...] C'est attrayant : il part d'un aspect connu, familier de la vie des élèves et aspect caractéristique de la culture québécoise. Cela peut être l'objet d'une première prise de conscience (G-ENSF2).

Finalement, les enseignants admettent à 29 % que la phase d'intégration a également son rôle à jouer dans l'apprentissage de la langue française écrite. L'aspect à ne pas négliger est, à 63 %, la régulation (ORG. I.reg). Toujours selon ces derniers, l'élève doit s'engager activement, se questionner, se motiver, réviser (ORG. I.rev) et, par le fait même, s'améliorer (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1991; Huber, 2005; MÉLS, 2007a; Tardif, 1997; Thérien & Smith, 1996). Par contre, ils prétendent que « peut-être qu'il faut accepter que [les élèves] aient de la difficulté [...] à réfléchir »

(D-ENSH4). C'est un processus difficile selon certains, mais notre échantillon mentionne à maintes reprises que cela « permet à l'élève d'avoir une bonne idée s'il a bien répondu aux attentes et de corriger le tir si nécessaire » (G-ENSH5). Il faut donc considérer ce sous-critère dans l'élaboration d'un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit.

### 2.2.3. Bilan des deux groupes de sujets

Les élèves et les enseignants s'entendent pour dire que la composante organisationnelle selon trois phases – préparation, réalisation et intégration – doit faire partie d'une SAÉ modèle en français écrit. Pour construire un gabarit de cette SAÉ modèle, nous devons accorder une attention particulière à certains sous-critères de la phase de préparation tels que le début du processus de réflexion (ORG.P.ref) par l'élève, la connaissance de la tâche (ORG.P.tc) et des objectifs (ORG.P.obj) ainsi que l'activation des connaissances antérieures (ORG.P.ant). En plus, toujours selon notre échantillon, une SAÉ modèle doit posséder une phase de réalisation dans laquelle, impérativement, nous devons tenir compte de la surcharge cognitive (ORG.R.sur), de la grande fréquence (ORG.R.fré) de mise en situation d'écriture et de l'enseignement des processus mentaux (ORG.R.men). Finalement, la phase d'intégration est également primordiale selon les participants. La régulation (ORG.I.reg) permet à l'élève de cheminer pleinement dans une tâche d'écriture. Tous ces sous-critères essentiels placent la composante organisationnelle au premier rang d'une SAÉ modèle comme le démontre le Tableau 11.

### **2.3. La composante environnementale**

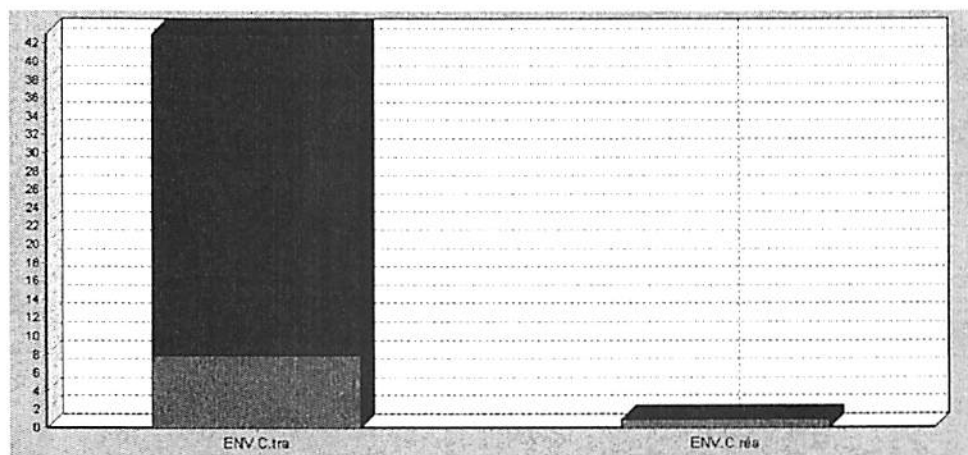
Notre cadre théorique nous a permis de constater qu'une SAÉ modèle en français écrit doit aussi tenir compte de la composante environnementale, c'est-à-dire qu'elle se doit d'être contextualisée pour favoriser l'apprentissage du français écrit (Arpin & Capra, 2001; Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Reuter, 1996). C'est pourquoi la contextualisation est le critère relié à cette composante dans notre Tableau 10 des codes. Nous avons recueilli des données en ce qui concerne ce critère. Analysons premièrement les résultats issus des instruments de collecte de données des élèves pour ensuite dévoiler ceux des enseignants.

#### **2.3.1. La composante environnementale selon LES ÉLÈVES**

Nous plaçons d'abord le Graphique 5 qui laisse voir l'intérêt des élèves par rapport à la composante environnementale. Nous expliquons ensuite les résultats de ce graphique en établissant un lien étroit avec notre cadre théorique.



**Graphique 5**  
**Importance des sous-critères de la composante environnementale selon LES**  
**ÉLÈVES**



**Légende**

**Bandes gris foncé :** Journal de bord

**Bandes gris pâle :** Discussion de groupe

ENV.C.tra : Favoriser le transfert des connaissances vers le monde qui entoure l'apprenant : 98 %

ENV.C.réa : *Permettre un contact concret avec la réalité*<sup>1</sup> : 2 %

Nommons de nouveau les sous-critères de la composante environnementale. Il y en a quatre : tenir compte des domaines généraux de formation (ENV.C.dgf), favoriser le transfert des connaissances vers le monde qui entoure l'apprenant (ENV.C.tra), élaborer des SAÉ authentiques (ENV.C.aut) et permettre un contact concret avec la réalité (ENV.V.réa). De ces quatre sous-critères, deux ont fait l'objet d'analyse de la part des élèves : favoriser le transfert des connaissances vers le monde qui entoure l'apprenant (ENV.C.tra) et permettre un contact concret avec la réalité (ENV.V.réa).

Si nous nous fions à notre cadre théorique, cette composante est essentielle pour que le jeune se développe pleinement dans l'apprentissage du français écrit. Plus la tâche est reliée à l'environnement, plus l'élève la considère pertinente et plus il apprend (Arpin & Capra, 2001; Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Reuter, 1996). Or, les élèves accordent peu

d'attention à ce fait ou sont plus ou moins d'accord avec ce qu'affirment ces auteurs. Comme nous avons pu le constater dans le Tableau 12, seulement 10 % des énoncés de la discussion de groupe et du journal de bord des élèves sont liés à cette composante.

Voyons alors la notion de transfert (ENV.C.tra) selon notre échantillon, car elle occupe 98 % des unités de sens. Le jeune semble comprendre ce qu'est la contextualisation et le transfert de ce qu'il apprend dans le monde qui l'entoure (Tardif, 1997), mais il semble que ça ne l'aide pas à apprendre le français écrit immédiatement en salle de classe. Une tâche contextualisée lui fait prendre conscience de l'importance d'avoir une bonne maîtrise de la langue française écrite : « Dans la vie de tous les jours, on écrit beaucoup et c'est important de ne pas faire de faute » (J-EF1), mais ce n'est pas cela qui lui permet d'acquérir des notions concernant la langue française. Selon nos participants, c'est plutôt après avoir appris le français écrit que le jeune va pouvoir réinvestir le tout dans son environnement. Il pourra se servir de ses connaissances dans son futur métier par exemple : « Oui, ben nos métiers aussi parce que y'a pas un métier où tu vas pas faire une lettre » (D-EFO1). Il pourra également utiliser son savoir en français dans d'autres matières scolaires ou d'autres cours de français : « Comme en histoire ou en sciences, des fois, ils prennent des textes comme scientifiques [...] Fait que là, sans grammaire, sans rien, ça va être comme tout croche » (D-EFO2). Un élève résume bien ces deux idées. Il prétend apprendre le français « pour passer [son] année scolaire et pour écrire des textes [qu'il] pourra faire au courant de [sa] vie. (J-EF2). Il y a donc une question à se poser ici. Est-ce la contextualisation qui aide l'apprentissage du français écrit ou est-ce le français écrit qui permet au jeune de mieux fonctionner dans le

monde qui l'entoure? Il y aurait une nuance à faire ici selon eux que nous approfondirons dans le chapitre portant sur la discussion des résultats.

Pour ce qui est du deuxième sous-critère – permettre un contact concret avec la réalité (ENV.V.réa) –, un seul élève participant en a fait mention lors de l'expérimentation, ce qui, comme nous pouvons le voir dans le Graphique 5, représente uniquement 2 % des énoncés de tous les participants. Ce qu'il en disait ne permettait pas de constater que cela favorise l'apprentissage du français écrit : « Pis moi ben, l'humoriste que j'ai choisi, t'sais, c'est pas beaucoup que j'aurais été capable de contacter comme celle que moi j'ai choisie. T'sais, j'lui ai écrit des messages, pis il me répondait. C'était vraiment cool. Il m'a donné son adresse courriel, il me parlait sur MSN » (D-EM1). Nous constatons qu'il parle plus de motivation que de contextualisation. Donc, ce sous-critère est plus en lien avec la composante motivationnelle.

Bref, les élèves ne semblent pas convaincus que la composante environnementale devrait faire partie de notre SAÉ modèle en français écrit, car elle ne représente que 10 % des énoncés de notre échantillon. Cependant, elle permet, selon eux, une certaine motivation, mais pas l'apprentissage du français écrit en tant que tel.

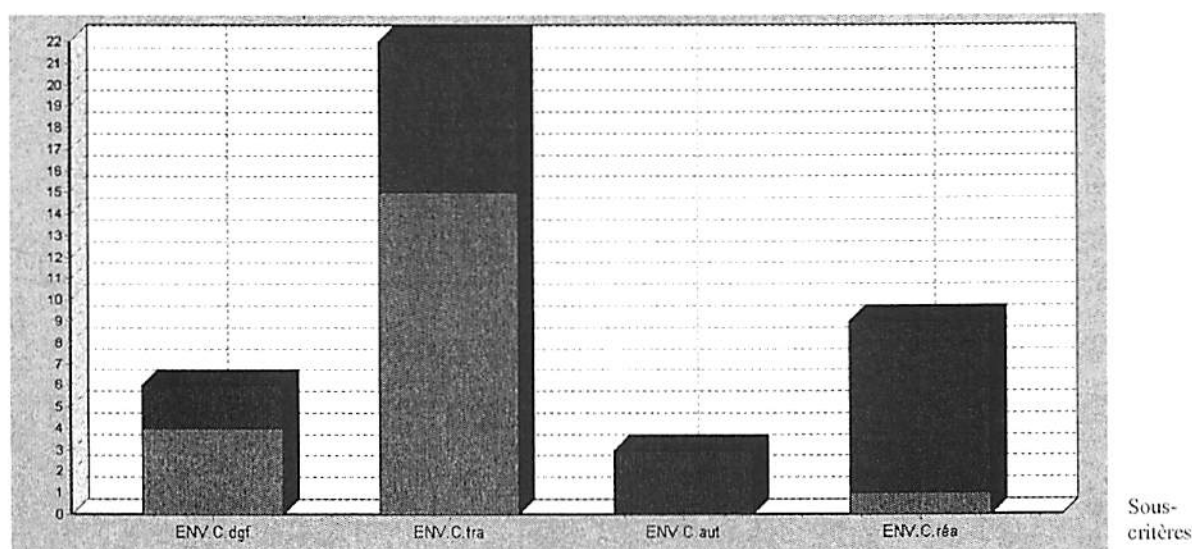
### **2.3.2. La composante environnementale selon LES ENSEIGNANTS**

Selon les enseignants, la composante environnementale paraît nécessaire à l'apprentissage du français écrit, donc à une SAÉ modèle. Le Graphique 6 ainsi que les

unités de sens provenant des instruments de collecte de données nous permettent de l'affirmer. Jetons d'abord un coup d'œil au Graphique 6 pour en faire ensuite l'analyse approfondie.

**Graphique 6**  
**Importance des sous-critères de la composante environnementale selon**  
**LES ENSEIGNANTS**

Nombre  
d'énoncés



**Légende**

**Bandes gris foncé :** Grille d'évaluation

**Bandes gris pâle :** Discussion de groupe

ENV.C.dgf : Tenir compte des domaines généraux de formation : 15 %

ENV.C.tra : Favoriser le transfert des connaissances vers le monde qui entoure l'apprenant : 55 %

ENV.C.aut : Élaborer des SAÉ authentiques : 8 %

ENV.C.réa : *Permettre un contact concret avec la réalité*<sup>38</sup> : 23 %

Contrairement aux élèves, les enseignants ont accordé une importance aux quatre sous-critères de la composante environnementale selon notre cadre théorique : tenir compte des cinq domaines généraux de formation : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias ainsi que vivre ensemble et citoyenneté (ENV.C.dgf), favoriser le transfert des connaissances vers le monde extérieur

<sup>38</sup> Les codes soulignés et en italique correspondent aux codes émergents de notre échantillon.

à l'école (ENV.C.tra), être authentique (ENV.C.aut) et permettre un contact avec la réalité (ENV.C.réa).

Tout d'abord, ils croient qu'une SAÉ modèle doit permettre le transfert de connaissances (ENV.C.tra). En effet, ils prétendent à 55 % que c'est la base d'une SAÉ, car il est important, au début de la SAÉ, dans la phase de préparation, de dire aux élèves à quoi elle sert dans la vie de tous les jours : « Cette phase permet à l'élève de mesurer la portée d'un tel exercice, de le lui faire comprendre » (G-ENSH5). « [C'est] l'objectif de départ d'ouvrir sur le monde » (D-ENSF1). De plus, il va de soi, selon les enseignants et les chercheurs cités dans notre cadre théorique, que le tout doit être lié à la culture afin que les élèves se construisent personnellement, « [soient] amenés à [se] développer » (G-ENSF2), soient prêts à affronter la société et à bien y fonctionner (Arpin & Capra, 2001; MÉLS, 2007c). Plusieurs enseignants en parlent :

J' pense qu'il faut plus s'attarder sur ce que ça construit en tant qu'individu. T'es bien construit si t'as des bons repères sociaux, que tu comprends les gens. C'est sûr que ça va t'aider pour avoir une démarche intelligente lors de la recherche d'un emploi, de ta construction sociale ou familiale, etc. (D-ENSH4).

Cela les amène à affirmer qu'une SAÉ modèle doit également faire inculquer des connaissances qui « soient durables » (G-ENSF2) et « [permettre] d'ancrer les nouveaux savoirs » (G-ENSH4) pour que le jeune s'intègre encore mieux dans la société.

Permettre un contact avec la réalité (ENV.C.réa) est également un sous-critère à considérer dans l'élaboration d'une SAÉ modèle selon les enseignants. En effet, ils confirment à 23 % que la SAÉ doit « représenter quelque chose de concret dans la vie de

l'élève » (G-ENSH5). Pour apprendre, l'élève doit vivre cette situation d'apprentissage concrètement et non juste en salle de classe.

De plus, les domaines généraux de formation (ENV.C.dgf) et l'authenticité (ENV.C.aut) d'une SAÉ ont peu attiré l'attention des enseignants participants. En effet, malgré le fait que les enseignants parlent des domaines généraux de formation, ce qui représente 15 % de leurs dires, ils ne mentionnent aucunement l'utilité de ces derniers dans l'apprentissage du français écrit. Ils disent plutôt que les domaines généraux de formation servent à peaufiner la culture générale des élèves : « Cette ouverture culturelle, il faut travailler dessus. [C'est] un aspect culturel qui est hyper intéressant ». Par cet extrait, nous remarquons que le français écrit n'est pas abordé de quelque manière que ce soit. Il en est de même pour l'authenticité d'une SAÉ. Ce concept n'est présent qu'à 8 % dans les propos des enseignants et ces derniers ne font pas allusion à l'importance de ce sous-critère pour apprendre à écrire le français : « Il y a un cachet authentique très attractif qui méritera qu'on y insiste à nouveau à la fin de l'intégration » (ENSF2). En effet, ils mentionnent l'importance d'avoir une SAÉ authentique pour motiver l'élève par son côté attractif, mais ils ne disent pas en quoi cela favorise l'apprentissage. Nous terminons l'analyse des propos des enseignants en présentant le Tableau 13 qui démontre l'importance accordée à la composante environnementale.

### 2.3.3. Bilan des deux groupes de sujets

En somme, cette composante est celle qui est la moins importante aux yeux de notre échantillon (élèves et enseignants). Si nous revenons au Tableau 11, il y a seulement 11,3 % des unités de sens qui se réfèrent à cette composante. Pour ce qui est des élèves, ils estiment que la bonne maîtrise de la langue française leur permettra de faire des transferts dans leur vie de tous les jours pour mieux fonctionner en société, mais ils croient que cela vient après l'apprentissage et que cela n'aide pas nécessairement à l'apprentissage du français écrit. Pour ce qui est des enseignants, ils sont en partie en accord avec les auteurs figurant dans notre cadre théorique (Arpin & Capra, 2001; Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Reuter, 1996; Tardif, 1997). Selon eux, une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire doit : permettre le transfert des connaissances (ENV.C.tra) et être concrète (ENV.C.réa). Les deux autres sous-critères – amener le jeune à se construire personnellement dans plusieurs sphères de sa vie (ENV.C.dgf) et ainsi que permettre un contact avec la réalité (ENV.C.réa) – demeurent nébuleux par le manque de clarté des unités de sens. Il est donc difficile de dire s'ils doivent faire partie d'une SAÉ modèle selon eux.

### 2.4. La composante compétences

La composante compétences, comme nous l'avons présentée dans la méthodologie, est divisée en deux critères : compétences disciplinaires et compétences transversales. Il est important de nous rappeler la différence entre ces deux types de

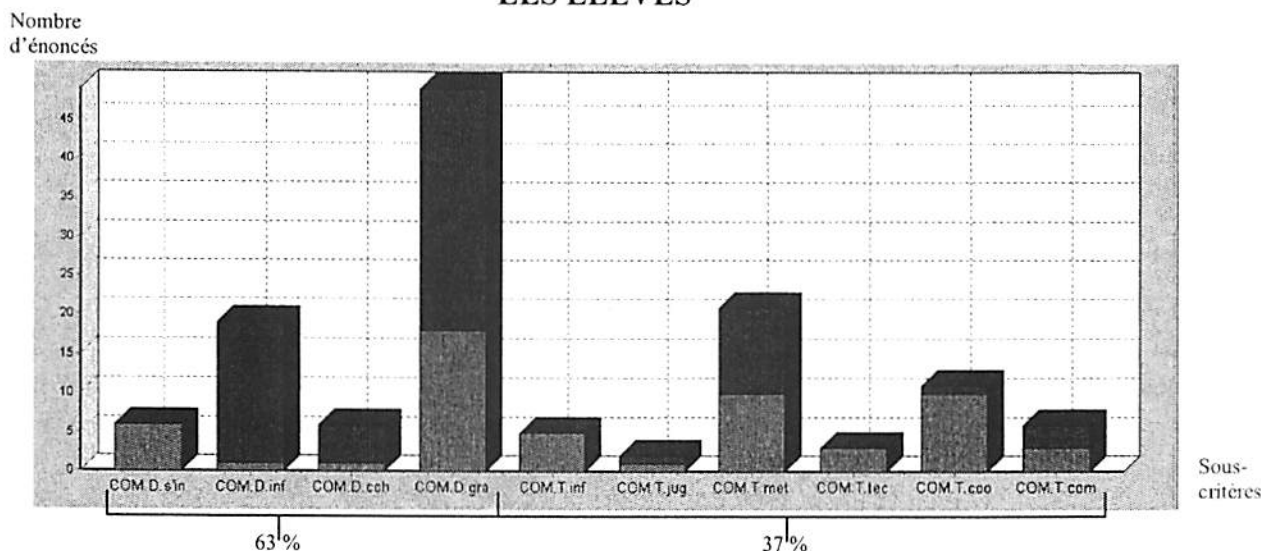
compétences pour comprendre l'analyse qui suit. D'abord, il y a trois compétences disciplinaires selon le MÉLS (2007c) : *Écrire des textes variés*, *Lire et apprécier des textes variés* et *Communiquer oralement selon des modalités variées*. Pour prétendre être compétent dans l'une ou l'autre de ces trois compétences, l'élève doit acquérir des connaissances en salle de classe, soit les notions et concepts listés dans le programme de formation (MÉLS, 2007). (MÉLS, 2007c; Tardif, 1997). Pour ce qui est des compétences transversales, elles sont développées pour permettre un apprentissage durable des compétences disciplinaires (Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Reuter, 1996; Roegiers, 2003; Tardif, 1997). Ce sont elles qui permettent de bien comprendre et de réinvestir les connaissances apprises. Ces concepts étant définis, analysons alors cette composante selon les élèves et les enseignants en établissant le lien avec notre cadre théorique. Par la suite, nous serons en mesure de juger de la pertinence de cette composante dans notre SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire.

#### **2.4.1. La composante compétences selon LES ÉLÈVES**

Le Graphique 7 démontre les sous-critères qui ont été abordés par nos élèves participants. Il est alors plus facile de constater à quel point certains sous-critères doivent faire partie d'une SAÉ modèle selon les élèves. Nous démontrons ensuite les raisons pour lesquelles ces sous-critères sont essentiels selon eux.



**Graphique 7**  
**Importance des sous-critères de la composante compétences selon**  
**LES ÉLÈVES**

**Légende**

**Bandes gris foncé :** Journal de bord

**Bandes gris pâle :** Discussion de groupe

**COM.D.s'in :** S'informer : 5 %

**COM.D.inf :** Informer en décrivant et en expliquant : 15 %

**COM.D.coh :** Être cohérent : 5 %

**COM.D.gra :** Connaître le fonctionnement de la langue (grammaire) : 38 %

**COM.T.inf :** Exploiter l'information : 4 %

**COM.T.jug :** Exercer son jugement critique : 2 %

**COM.T.met :** Se donner des méthodes de travail efficaces : 16 %

**COM.T.tec :** Exploiter les technologies de l'information et de la communication : 2 %

**COM.T.coo :** Coopérer : 9 %

**COM.T.com :** Communiquer de façon appropriée : 5 %

Afin de nous remémorer les sous-critères de la composante compétences de notre cadre théorique, dressons-en la liste. Pour qu'une SAÉ en français écrit soit dite modèle, les auteurs relevés dans notre cadre théorique s'entendent pour dire qu'il doit y avoir un juste milieu entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Parmi les critères essentiels de la compétence disciplinaire *Écrire des textes variés*, inscrits dans le nouveau programme de formation (MÉLS, 2007c), nous en avons retenu cinq en lien avec la langue écrite, ce qui correspond à nos cinq sous-critères. De ces cinq sous-critères, quatre ont été mentionnés par les élèves : s'informer (COM.D.s'in), informer en décrivant et en expliquant (COM.D.inf), être cohérent (COM.D.coh) et connaître le fonctionnement de la langue, soit la grammaire (COM.D.gra). Pour ce qui est des compétences transversales, il y en a neuf, dont six retenues par nos élèves. Pour que

ceux-ci se développent pleinement dans l'apprentissage du français écrit, ils doivent : exploiter l'information (COM.T.inf), exercer leur jugement critique (COM.T.jug), se donner des méthodes de travail efficaces (COM.T.met), exploiter les technologies de l'information et de la communication (COM.T.tec), coopérer (COM.T.coo) et communiquer de façon appropriée (COM.C.com). En tout, dix sous-critères sur 14 ont suscité l'intérêt des élèves. Voyons maintenant ce qu'ils en pensent.

Tout d'abord, les élèves accordent plus d'importance aux compétences disciplinaires (63 %) que transversales (37 %), ce qui va à l'encontre de notre cadre théorique qui précise qu'elles sont d'égale importance. Les compétences disciplinaires sont la base de l'apprentissage du français selon les élèves. Parmi ces compétences disciplinaires en lien avec le type de texte travaillé dans la SAÉ sur l'humour, soit le texte explicatif, certaines semblent plus importantes que d'autres si l'on en croit la fréquence et la profondeur des unités de sens : connaître le fonctionnement de la langue (COM.D.gra) : 61 %, informer en expliquant et en décrivant (COM.D.inf) : 23 %, s'informer (COM.D.s'inf) : 7 % et être cohérent (COM.D.coh) : 7 %.

Lors de l'expérimentation, lorsque nous leur avons demandé quelles compétences disciplinaires ils développaient et qui leur permettaient d'apprendre à écrire un texte, ils ont tous répondu sans hésiter : la grammaire (COM.D.gra). Ces deux unités de sens l'illustrent bien : « Mes habiletés en orthographe de mots et ma grammaire » (J-EF2). « C'est très important de connaître des mots en lien et surtout d'améliorer nos connaissances [grammaticales] avant ». (J-EFO1). Ils ont également nommé beaucoup de

notions grammaticales telles que « le vocabulaire » (D-EM1), l'écriture « d'un texte avec des causes/conséquences » (J-EF1), « la structure » (J-EM2), « les virgules » (D-EM1), etc. Selon eux, la langue française rime avec grammaire. Ces propos rejoignent ceux de Chartrand (2007) qui soulignent la nécessité d'accorder une importance accrue à cette compétence pour l'apprentissage du français écrit.

La deuxième compétence disciplinaire qui semble favoriser l'apprentissage du français écrit selon nos élèves participants est informer en expliquant et en décrivant (COM.D.inf). Lorsque nous leur avons demandé quelles compétences seraient les plus susceptibles de les aider à écrire un texte, ils ont affirmé qu'ils devaient être en mesure de savoir comment informer les lecteurs en apprenant davantage la « rédaction d'un bon texte bien structuré, intéressant et informatif » (J-EFO1). De plus, pour être en mesure d'y arriver, ils souhaitent s'informer sur les « façons d'expliquer, car ça aiderait à améliorer et avoir plus d'idées pour expliquer » (J-EFO2). Beaucoup ont fait mention de certaines de ces façons : « améliorer l'introduction » (J-EM3), faire « des exercices sur les causes/conséquences » (D-EF1), « repérer des procédés explicatifs » (D-EM1). En plus de vouloir en connaître plus sur les notions explicatives, ils défendent l'idée de développer des stratégies pour fournir de bonnes descriptions telles que « bien définir des mots dans un texte explicatif » (J-EF1). Bref, tout comme le MÉLS (2007c) et Tardif (1997), les élèves vouent une importance accrue à l'apprentissage des diverses notions qui leur permettent d'en savoir plus sur les stratégies d'explication et de description dans le but d'informer adéquatement les lecteurs par le biais d'un texte bien écrit.

Finalement, les deux derniers sous-critères – s’informer (COM.D.s’inf) et être cohérent (COM.D.coh) – ont été mentionnés brièvement par nos participants. Quelques-uns ont constaté que pour apprendre adéquatement à écrire un texte, ils devaient chercher des informations eux-mêmes (COM.D.s’inf) : « Fallait que tu trouves tes propres informations » (D-EFO1) pour t’informer sur le sujet en lien avec la rédaction afin d’être en mesure d’écrire un texte qui répond aux exigences. Cela peut se faire par le biais de diverses sources, dont la vidéo : « Quand on écoutait les vidéos, c’est nous autres qui écoutaient, donc c’est clair que ça rentrait mieux » (D-EM1). En effet, l’élève doit exploiter l’information pour l’emmagasiner dans sa mémoire à long terme (MÉLS, 2007c; Tarif, 1997) D’autres, pour leur part, ont affirmé qu’ils devaient avoir un bagage de connaissances sur la cohérence (COM.D.coh) pour arriver à écrire correctement, particulièrement « la structure d’un développement » (J-EM3). Selon Deschesnes (1988), Préfontaine (1998) et Tardif (1997), la structure est une base importante pour écrire un texte. Bref, très peu d’élèves ont soulevé ces sous-critères, mais nous remarquons que le peu d’unités de sens que nous avons recueillies sont porteuses de réponses intéressantes et doivent être prises en considération dans la construction d’un gabarit d’une SAÉ modèle en français écrit.

Pour ce qui est des compétences transversales, deux sous-critères ressortent principalement. Nous pouvons le constater par le pourcentage attribué à chacun d’eux : se donner des méthodes de travail efficaces (COM.T.met) : 42 % et coopérer (COM.T.coo) : 22 %. Les autres sous-critères semblent moins importants : communiquer de façon appropriée (COM.T.com) : 12 %, exploiter l’information (COM.T.inf) : 10 %, exploiter

les technologies de l'information et de la communication (COM.T.tec) : 8 % et exercer son jugement critique (COM.T.jug) : 6 % .

Voyons d'abord celle qui semble indispensable à l'apprentissage de la langue française écrite selon les élèves : se donner des méthodes de travail efficaces (COM.T.met). Les élèves prétendent que pour écrire convenablement un texte, ils doivent « apprendre de bonnes méthodes de travail » (J-EF2), c'est-à-dire développer plusieurs stratégies qui vont les aider à long terme, comme « être capable d'entendre ce que disent les gens. Aller plus loin dans ce que quelqu'un dit » (D-EM1). Cette affirmation rejoint une autre compétence transversale qui consiste à analyser de l'information (COM.T.inf) pour bien réinvestir le tout dans un texte écrit. Aussi, ils assurent que le développement de techniques pour leur permettre de corriger leur texte est primordial. Voyons deux extraits qui illustrent bien cette pensée : « Prends une grammaire, vas dans ton portfolio, cherche dans le dictionnaire... » (D-EM2). « Mes habiletés en autocorrection, à chercher dans le dictionnaire et à me concentrer » (J-EF2). En plus de voir l'intérêt accordé aux méthodes de travail (COM.T.met), nous pouvons également faire le lien avec la compétence disciplinaire analysée précédemment, soit la grammaire (COM.D.gra), car presque toutes les méthodes de travail efficaces (COM.T.met) nommées par les élèves rejoignent la grammaire : « Bien corriger » (J-EF1). « Mes habiletés en orthographe de mots et ma grammaire » (J-EF2). « J'ai un problème avec mes virgules. J'ai pris la grammaire » (D-EM1). Comme l'exprime plusieurs auteurs cités dans notre cadre théorique, l'élève doit se donner de bonnes méthodes de travail (COM.T.met) pour

cheminer pleinement (Arpin & Capra, 2001; Deschesnes, 1988; MÉLS, 2007c; Moffet, 1995; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997).

En ce qui concerne la compétence transversale coopérer (COM.T.coo), elle présente une particularité. En effet, les élèves ne sont pas du même avis que les auteurs relevés dans notre cadre théorique pour qui la coopération est un facteur qui joue un grand rôle dans l'apprentissage du français écrit. En effet, le jeune devrait s'enrichir des autres personnes qui l'entourent (Lafortune, Jacob & Hébert, 2000). Cela devrait lui permettre de développer son autonomie et son jugement critique pour cheminer dans la tâche d'écriture (MÉLS, 2007c). Par contre, cette compétence transversale, coopérer (COM.T.coo), est perçue différemment par les élèves qui la divisent en deux catégories bien distinctes : la coopération avec les adultes et la coopération avec les pairs. L'une est considérée comme étant essentielle au processus d'écriture tandis que l'autre ne l'est pas.

Voyons, dans un premier temps, la coopération (COM.T.coo) avec les pairs. Les élèves perçoivent cette dernière comme étant plus une source de plaisir plutôt qu'une aide à l'apprentissage, comme en fait foi cet extrait : « Après le test, on avait cinq bulles pour écrire des situations qui nous étaient arrivées de drôle. Pis, y'en a que c'était vraiment drôle, pis tout le monde riait » (D-EF2). Il y avait donc un échange agréable entre les pairs. De plus, aux questions suivantes : « Cette SAÉ est-elle motivante? Pourquoi? » Un élève a répondu : « Oui, car on fait du travail d'équipe » (J-EF1). Il n'a jamais mentionné que le travail d'équipe lui permettait de cheminer dans son apprentissage. Selon lui, le travail d'équipe est perçu uniquement comme étant motivant. Aussi, toujours selon les

élèves, la coopération (COM.T.coo) peut être vue comme étant même nuisible à l'apprentissage, ce qui va totalement à l'encontre des recherches figurant dans notre cadre théorique. Nos élèves affirment qu'ils sont déconcentrés par leurs pairs. Voici des propos relatés par l'un d'eux : « Moi, j'suis beaucoup plus comme ça [travailler individuellement]. Lui [son coéquipier], y va commencer à me jaser de quelque chose, pis là, j'vais penser à ce qu'il me dit, pis j'vais écrire ce qu'il me dit à la place d'écrire ce que j'aurais voulu écrire » (D-EM1). Par ces énoncés, nous remarquons que la coopération entre pairs n'a pas un rôle d'entraide qui favorise l'apprentissage du français.

Cependant, la coopération avec les adultes, comme l'enseignant, paraît primordiale aux yeux des élèves. En accord avec les recherches, l'enseignant médiateur est un atout à l'apprentissage du français écrit. En effet, il permet au jeune d'apprendre les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réfléchir à sa pratique de scripteur, d'apprendre de nouvelles notions et de toujours réajuster sa démarche dans son cheminement (MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). Plusieurs élèves disent que l'enseignante les aide beaucoup dans leur apprentissage : « Oui, car elle l'a fait avec nous et là j'ai compris » (J-EM1). Ils affirment également que l'apprentissage en grand groupe avec l'enseignante est essentiel : « On les pratiquait ensemble, comme mettons les organisateurs textuels. Elle nous les a montrés étape par étape » (D-EM1). C'est donc un élément à retenir pour notre gabarit de SAÉ modèle en français écrit.

Pour ce qui est des quatre autres sous-critères des compétences transversales – communiquer de façon appropriée (COM.T.com), 5 %; exploiter l'information

(COM.T.inf), 15 %; exploiter les technologies de l'information et de la communication (COM.T.tec), 2 % et exercer leur jugement critique (COM.T.jug), 2 % –, les élèves en ont très peu parlé. En fait, les résultats ne sont pas concluants. Il n'est pas possible de percevoir que ces quatre compétences transversales sont essentielles à l'apprentissage du français écrit selon nos participants.

En résumé, les élèves semblent croire que les compétences disciplinaires sont plus présentes dans l'apprentissage du français écrit que les compétences transversales. Ils affirment que pour écrire correctement, il faut d'abord bien connaître le fonctionnement de la langue, donc la grammaire (COM.D.gra) et savoir informer en expliquant et en décrivant (COM.D.inf). Pour les compétences transversales, deux d'entre elles devraient se retrouver dans un gabarit d'une SAÉ modèle en français pour favoriser leur apprentissage : la coopération entre les élèves et les enseignants (COM.T.coo) et se donner de bonnes méthodes de travail (COM.T.met). L'importance accordée à ces quatre compétences nous a permis de faire le constat suivant : la composante compétences devrait être au centre de notre gabarit de SAÉ modèle en français écrit, tel qu'indiqué au Tableau 12.

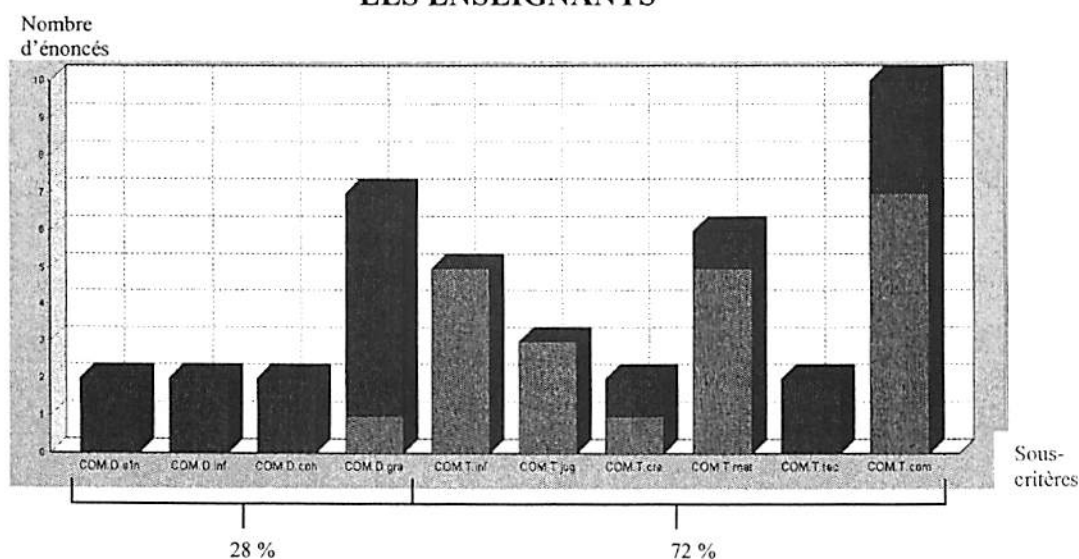
#### **2.4.2. La composante compétences selon LES ENSEIGNANTS**

En scrutant attentivement le Graphique 8, nous pouvons tout de suite faire des liens entre les propos des enseignants et ceux des élèves. Effectivement, les deux semblent voir le fonctionnement de la langue (COM.Dgra) et les méthodes de travail



efficaces (COM.T.met) comme étant des facteurs favorisant l'apprentissage du français écrit. Fait intéressant : les élèves ont parlé de la coopération, mais pas les enseignants. De plus, nous remarquons que les enseignants ont une vue d'ensemble plus élargie que les élèves en abordant plusieurs sous-critères laissés de côté par ces derniers. Voyons tous les sous-critères de la composante compétences d'une SAÉ modèle selon nos enseignants.

**Graphique 8**  
**Importance des sous-critères de la composante compétences selon**  
**LES ENSEIGNANTS**



Légende	
<b>Bandes gris foncé :</b> Grille d'évaluation	COM.T.inf : Exploiter l'information : 12 %
<b>Bandes gris pâle :</b> Discussion de groupe	COM.T.jug : Exercer son jugement critique : 7 %
COM.D.s'in : S'informer : 5 %	COM.T.cré : Mettre en œuvre sa pensée créatrice : 5 %
COM.D.inf : Informer en décrivant et en Expliquant : 5 %	COM.T.met : Se donner des méthodes de travail efficaces : 15 %
COM.D.coh : Être cohérent : 5 %	COM.T.tec : Exploiter les technologies de l'information et de la communication : 5 %
COM.D.gra : Connaître le fonctionnement de la langue (grammaire) : 17 %	COM.T.com : Communiquer de façon appropriée : 24 %

La liste des sous-critères de la composante compétences est très similaire à celle des élèves. Parmi les cinq sous-critères de la compétence disciplinaire issus de notre cadre théorique, quatre ont été mentionnés par nos enseignants. Ces quatre sous-critères

sont les mêmes que ceux de nos élèves : s'informer (COM.D.s'inf), informer en décrivant et en expliquant (COM.D.inf), être cohérent (COM.D.coh) et connaître le fonctionnement de la langue, soit la grammaire (COM.D.gra). Pour ce qui est des compétences transversales, six sous-critères ont également été retenus par nos enseignants. Pour apprendre à écrire, selon eux, le jeune doit : exploiter l'information (COM.T.inf), exercer son jugement critique (COM.T.jug), se donner des méthodes de travail efficaces (COM.T.met), exploiter les technologies de l'information et de la communication (COM.T.tec), communiquer de façon appropriée (COM.C.com) et mettre en œuvre sa pensée créatrice (COM.T.cré). En tout, 10 sous-critères sur 14 ont suscité l'intérêt des enseignants. Analysons ces sous-critères un à un.

Les enseignants semblent accorder plus d'importance aux compétences transversales (72 %) que disciplinaires (28 %), contrairement aux auteurs cités dans notre cadre théorique qui font le juste milieu entre ces deux compétences. Voyons ces deux compétences séparément.

Les compétences transversales sont divisées en six. Les enseignants semblent hiérarchiser ces six compétences ainsi : communiquer de façon appropriée (COM.T.com) : 24 %, se donner des méthodes de travail efficaces (COM.T.met) : 15 %, exploiter l'information (COM.T.inf) : 12 %, exercer leur jugement critique (COM.T.jug) : 7 %, mettre en œuvre sa pensée créatrice (COM.T.cré) : 5 % et exploiter les technologies de l'information et de la communication (COM.T.tec) : 5 %.

Les enseignants ont la ferme conviction que la communication (COM.T.com) est une stratégie que l'élève devrait maîtriser pour réussir à écrire des textes en français. Les enseignants « trouvent ça important de savoir écouter » (D-ENSH5). Effectivement, ils ont vu une différence entre les élèves forts et les faibles en écriture à ce sujet. Ils affirment que les élèves forts réussissent mieux, car ils savent écouter : « Les cohortes très fortes sont meilleures pour ça. Elles ont appris à écouter » (D-ENSF1). Ainsi, les élèves peuvent transférer à l'écrit ce qu'ils ont assimilé par l'écoute. Nos participants affirment également que « l'écoute favorise la réflexion » (G-ENSF3), tout comme les auteurs cités dans notre cadre théorique (MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998; Reboul, 1997; Tardif, 1997). Finalement, l'écriture permet au jeune de communiquer aux autres ce qu'il a appris en écoutant l'enseignant, les pairs, des reportages, etc. « L'élève communique ce qu'il a appris dans une production écrite par la suite » (G-ENSF1).

Selon les enseignants, En plus de développer la compétence de communication (COM.T.com), l'élève doit développer une autre compétence qui lui permet de réussir à écrire des textes convenablement : « se donner des méthodes de travail efficaces (COM.T.mét) » (D-ENSF3). Cette dernière est celle qui devrait amener l'élève à développer toutes les autres compétences selon nos enseignants. Sans méthode de travail, on ne peut pas cheminer (MÉLS, 2007c). Cet extrait en dit long sur ce fait : « S'il se donne la peine d'avoir recours à des méthodes de travail efficaces, l'élève pourra exploiter à fond les technologies de communication, il réalisera son plein potentiel... » (G-ENSH5). Ce dernier doit lui « donner des outils » (D-ENSH4). Avec le matériel

nécessaire, et sachant comment l'exploiter, l'élève réussirait à écrire correctement en français : « Ils avaient le matériel nécessaire pour être capable d'écrire » (D-ENSF2).

Une autre compétence essentielle selon les enseignants est l'exploitation de l'information (COM.T.inf), laquelle permet un ordre logique dans l'apprentissage du français écrit toujours selon les enseignants. Cette compétence consiste à se renseigner sur un sujet quelconque afin d'écrire un texte par la suite. Pour se renseigner convenablement, l'élève « doit faire une recherche efficace qui lui permet de sélectionner de bons renseignements afin de bâtir un texte intéressant » (G-ENSF1). Ces informations doivent être diversifiées : « Exploiter divers types d'information : vidéo, souvenirs, définitions, etc. » (G-ENSF3). Pour exploiter ces diverses informations, le jeune doit se questionner. Ce processus est essentiel à l'apprentissage, selon nos enseignants et Reboul (1997) qui prétendent que l'élève doit traiter l'information, ce qui le rend actif dans son apprentissage. Il se construit alors en tant qu'apprenant. Nos enseignants participants illustrent ce constat en donnant un exemple d'exploitation d'une source : la vidéo : « Ce qu'on a fait, à la suite de la vidéo, on s'est posé la question : "Qu'est-ce qui nous fait rire et qu'est-ce qui nous fait pas rire" pour nous amener à savoir c'était quoi la différence [entre un humoriste] qui perce ici [et un qui ne perce pas] » (D-ENSF2). Tout cela conduira ensuite le jeune vers une plus grande autonomie qui le fera avancer plus facilement dans le processus d'écriture, car il saura comment traiter l'information : « Lis ça et tes réponses, tu vas être capable de les [trouver] toi-même maintenant » (D-ENSH5). À la suite de toutes ces affirmations, les enseignants nous suggèrent d'inclure des compétences transversales dans un gabarit d'une SAÉ modèle pour s'assurer de les

développer chez le jeune : « Il faut souligner à l'élève quelles seront les compétences transversales ciblées. Il faut les inclure dans toutes les phases de la SAÉ » (D-ENSH4).

Les trois autres sous-critères identifiés par les enseignants ont été seulement effleurés. Pour ce qui est du jugement critique (COM.T.jug), une seule unité de sens relatée suscite notre attention puisqu'elle est en lien avec l'apprentissage du français écrit. Les enseignants, tout comme le MÉLS (2007c), mentionnent à 7 % que le jeune doit se servir de son jugement pour avancer dans l'apprentissage du français et « passer outre ses sentiments premiers » (D-ENSH4), c'est-à-dire avoir la capacité d'analyser de plusieurs façons certaines situations et non seulement se fier à ses premières impressions, ses premières idées. Le jeune doit présenter une certaine ouverture d'esprit pour avancer dans son apprentissage. Pour ce qui est des deux autres sous-critères : mettre en œuvre sa pensée créatrice (COM.T.cré), 5 % et exploiter les technologies de l'information et de la communication (COM.T.tec), 5 %, les propos sont très peu parlants : « L'élève fait appel à sa créativité dans cette SAÉ » (G-ENSF1). Rien dans cette unité de sens ne nous permet de dire que l'enseignant voit cette compétence comme étant essentielle à l'apprentissage du français écrit. Il en est de même pour ce propos : « Exploiter les technologies de l'information et de la communication : il effectue des recherches sur son sujet » (G-ENSH5). Cette unité de sens ne présente aucun lien avec l'apprentissage du français écrit. Nous ne pouvons donc pas savoir si ces deux compétences sont essentielles à l'apprentissage du français écrit selon nos sujets de recherche.

Les compétences disciplinaires occupent également une grande place au sein du processus d'écriture selon les enseignants. D'abord, la compétence connaître le fonctionnement de la langue (COM.D.gra) est importante à 17 %, ensuite informer en expliquant et en décrivant (COM.D.inf) : 5 %, s'informer (COM.D.s'inf) : 5 % et être cohérent (COM.D.coh) : 5 %. Malgré ce pourcentage de 5 %, il y a seulement deux unités de sens accordées à chacune de ces trois compétences. En plus de ne pas être nombreuses, ces unités de sens ne présentent pas de lien avec l'apprentissage. Les enseignants font simplement mentionner le fait qu'ils ont remarqué que ces compétences se retrouvaient dans notre SAÉ sur l'humour, instrument de recherche utilisé lors de notre expérimentation, sans développer sur le sujet. Nous nous attarderons donc uniquement à la première compétence : connaître le fonctionnement de la langue (COM.D.gra).

Tout comme les élèves participants et Chartrand (2007), les enseignants croient que la grammaire (COM.D.gra) est la première compétence à considérer lorsqu'on enseigne le français écrit. Les propos suivants le prouvent bien : « Des compétences disciplinaires sont en jeu et annoncées dès le début. Les élèves devront s'y attarder en cours de travail [...] les notions grammaticales surtout » (G-ENSF2); « Évidemment, le transfert des connaissances en grammaire est de mise » (G-ENSH5). Aussi, ils sont d'avis que la structure qui leur a été proposée lors de l'expérimentation par l'entremise de la SAÉ sur l'humour est adéquate pour développer les notions grammaticales : « En ce qui concerne les connaissances grammaticales, je suis d'avis que la structure de cette SAÉ favorisant les échanges avec l'enseignante, les réflexions et la régulation permet d'ancrer les nouveaux savoirs de l'élève » (D-ENSH4).

En somme, le Graphique 8 démontre que les enseignants croient, comme le MÉLS (2007c), que les compétences transversales sont essentielles au développement des compétences disciplinaires. Ils pensent fortement que communiquer de façon appropriée (COM.T.com), 24 %, permet au jeune de transférer ses savoirs à l'écrit. Ils affirment également que l'écoute améliore la réflexion tout comme les auteurs cités dans notre cadre théorique (MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998; Reboul, 1997; Tardif, 1997). Aussi, se donner des méthodes de travail efficaces (COM.T.met), 15 %, amène le jeune à se réaliser en tant que scripteur. Finalement, exploiter l'information (COM.T.inf), 12 %, est aussi à prendre en considération puisque c'est ce qui rend l'élève actif dans son apprentissage. Pour ce qui est des compétences disciplinaires, les enseignants ont mis l'accent sur le fonctionnement de la langue (COM.D.gra), 17 %, puisque, selon eux, il est impossible d'écrire un texte sans connaissance de la langue française. Le Tableau 13 montre que la composante compétences représente 16,4 % des énoncés des enseignants.

#### **2.4.3. Bilan des deux groupes de sujets**

À la suite de l'analyse de la composante compétences, nous pouvons faire des liens entre les deux groupes de sujets et notre cadre théorique. D'abord, les auteurs, les élèves et les enseignants précisent que le fonctionnement de la langue (COM.D.gra) et les méthodes de travail efficaces (COM.T.met) sont des facteurs favorisant l'apprentissage du français écrit. Par contre, les enseignants n'affirment pas que coopérer (COM.T.coo) favorise l'apprentissage du français écrit. Les élèves, eux, prennent le temps de distinguer

deux catégories de coopération (COM.T.coo), favorisant davantage celle entre élève et enseignant comme étant indispensable. Les auteurs (Bentolila, 1995; Le Boterf, 2000; MÉLS, 2007c; Rogiers, 2003), pour leur part, voient cette compétence comme étant essentielle. De plus, les enseignants disent que l'apprentissage du français écrit passe d'abord par la communication (COM.T.com) qui doit se faire de façon appropriée tandis que les élèves ne semblent pas y prêter une grande attention. Nous remarquons finalement que les enseignants ont une vue d'ensemble plus élargie que les élèves quand nous analysons leurs propos. Bref, certaines compétences disciplinaires et transversales devront s'insérer dans un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit.

### **2.5. La composante évaluative**

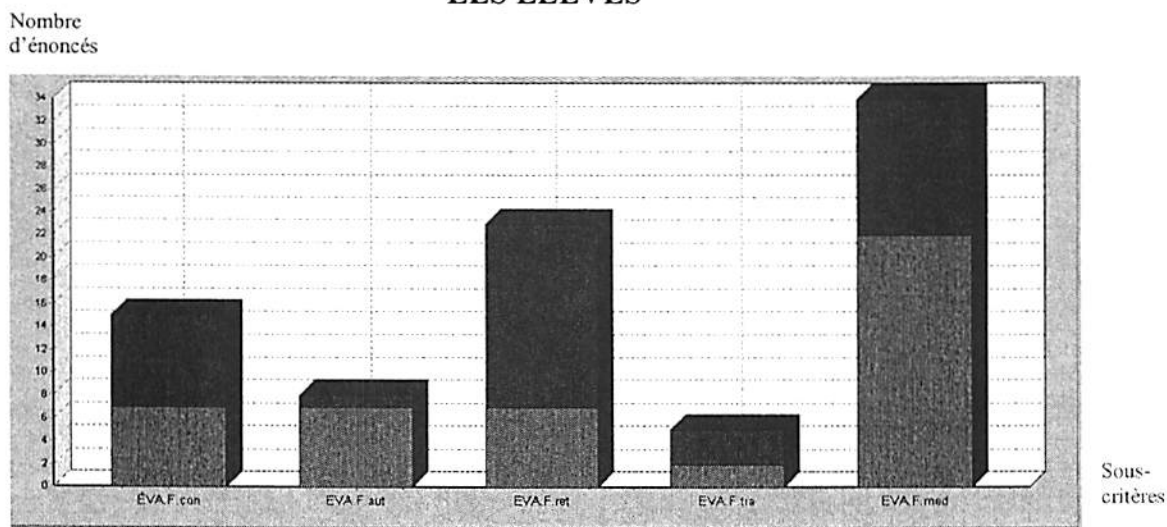
Pour définir l'évaluation dans notre cadre théorique, nous nous sommes basée principalement sur les recherches de Scallon (2004) qui rejoignent grandement le renouveau pédagogique, programme duquel est issue la SAÉ, outil pédagogique favorisé. Rappelons que ce dernier prétend que l'évaluation s'intéresse à ce que l'élève sait faire, c'est-à-dire qu'elle sert à aider le jeune dans son cheminement. Elle n'est donc pas une sanction. Elle sert à garder des traces tout au long du processus d'écriture afin que le jeune se questionne constamment pour s'améliorer au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage. On dit donc que c'est une évaluation continue. Analysons cette composante selon nos deux groupes de sujets : les élèves d'abord et les enseignants ensuite.



### 2.5.1. La composante évaluative selon LES ÉLÈVES

Nos instruments de collecte de données – le journal de bord et la discussion de groupe – nous ont permis de constater à quel point cette forme d'évaluation peut s'avérer favorable à l'apprentissage du français écrit selon les élèves. D'abord, nous avons regroupé toutes les unités de sens provenant de ces instruments dans le Graphique 9, ce qui en dit long sur l'importance de certains sous-critères de la composante évaluative selon nos participants. Nous reprenons chacun de ces sous-critères et nous expliquons pourquoi les élèves leur accordent une certaine valeur.

**Graphique 9**  
**Importance des sous-critères de la composante évaluative selon LES ÉLÈVES**



Légende	
Bandes gris foncé : Journal de bord	ÉVA.F.aut : Autoévaluation : 9 %
Bandes gris pâle : Discussion de groupe	ÉVA.F.ret : Rétroaction : 27 %
ÉVA.F.con : Évaluation continue : 18 %	ÉVA.F.tra : Conservation de traces : 6 %
	ÉVA.F.med : Enseignant médiateur en aide à l'apprenant : 40 %

La composante évaluative regroupe cinq sous-critères selon nos jeunes et non neuf comme notre cadre théorique : évaluation continue (ÉVA.F.con), autoévaluation (ÉVA.F.aut), rétroaction (ÉVA.F.ret), conservation de traces (ÉVA.F.tra) et enseignant médiateur qui aide l'apprenant (ÉVA.F.med). Voyons maintenant ce qui nous permet d'admettre que ces sous-critères semblent cruciaux à l'apprentissage du français écrit chez les élèves.

Définitivement, les élèves considèrent l'enseignant comme le point d'ancrage à l'apprentissage. Il doit être constamment présent pour répondre à leurs questions sans quoi le jeune ne pourrait pas cheminer pleinement dans le processus d'écriture : « T'avais besoin d'aide, tu levais la main, elle venait te voir, elle venait t'expliquer » (D-EM1). « À l'aide des commentaires de l'enseignante, je pourrai m'améliorer » (J-EFO2). Quand les élèves présentent une difficulté, ils expriment, par ces propos, qu'ils peuvent compter sur les commentaires de leur enseignant pour avancer dans la tâche demandée. C'est ce que les auteurs cités dans notre cadre théorique nomment l'enseignant médiateur (ÉVA.F.med), c'est-à-dire l'expert en mesure d'aider le jeune à cheminer dans le processus d'écriture (Lefrançois, 2000; MÉLS, 2006a; MÉLS, 2007c; Raynal & Reunier, 1997; Reboul, 1997). En plus de répondre aux questions, il est là pour lui donner des stratégies. L'élève EM2 le mentionne dans la discussion de groupe : « Elle nous donne plein de trucs pour nous aider ». Toujours selon les élèves, l'enseignant sert également de modèle. Cette modélisation favorise la compréhension (MÉLS, 2007c; Tardif, 1997). En effet, nos élèves participants affirment que des exemples doivent être fournis par l'enseignant pour qu'ils puissent ensuite bien exécuter la tâche. Ces deux élèves résument

bien cette idée : « Tout ce qu'elle nous a montré avant, les exemples et tout, ç'a vraiment aidé » (D-EM1). « C'était bien de voir des modèles pour avoir des exemples. » (J-EM3). De plus, une autre caractéristique qu'un enseignant médiateur doit avoir pour développer des compétences en écriture chez ses élèves est l'accompagnement individuel. Plusieurs de nos sujets de recherche ont mentionné ce fait comme celui-ci : « À notre place, le prof pouvait venir nous voir » (D-EM1). Bref, l'enseignant médiateur est un sous-critère déterminant pour l'apprentissage du français écrit selon les élèves. La majorité de leurs affirmations le prouvent. En plus, elles correspondent à un pourcentage de 40 % de tous les énoncés portant sur l'évaluation.

Cet enseignant médiateur a également le devoir de bâtir des situations d'apprentissage qui permettent de faire de la rétroaction constante (ÉVA.F.ret) et de conserver des traces (ÉVA.F.tra) de cette rétroaction afin d'améliorer ou de développer des compétences durables en écriture chez l'élève (Lebrun & al., 2004; MÉLS, 2006a; MÉLS, 2007c; Mutet, 2003; Reboul, 1997; Vallières, 2003). Nos jeunes participants sont également de cet avis. Ils estiment à 27 % que l'enseignant qui donne des commentaires favorise l'apprentissage du français : « Elle nous écrivait des petites notes à côté. Ça aidait. À chaque étape, elle corrige et nous laisse des notes, car il y a toujours place à l'amélioration » (D-EM1). « L'enseignante laisse des commentaires pour savoir nos erreurs et ne plus les reproduire dans le prochain texte » (J-EM2). Ces traces laissées sur les copies offrent la possibilité aux jeunes de s'y référer plus tard pour s'améliorer constamment en français écrit.

Le fait de conserver des traces et de recevoir de la rétroaction de la part des enseignants permet à l'élève de s'autoévaluer (ÉVA.F.aut) tout au long de la tâche d'écriture. C'est ce que l'élève EF2 a révélé dans la discussion de groupe : « Moi, j'écrivais tout le temps la même affaire. Pis, j'avais fait trois mots la même affaire pis, dans l'fond, j'avais mal. Mais, j'ai remarqué la façon que je l'avais écrit avant. Pis là, j'ai été voir si je l'avais mal. Pis, je l'ai corrigé de la bonne façon. » Ainsi, l'élève réfléchit et se questionne. Cela lui « permet de ne pas répéter toutes les mêmes erreurs » (J-EF1). Les auteurs confirment cette observation. Les jeunes se questionnent pour progresser et usent de leur métacognition pour se développer pleinement (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005; MÉLS, 2007c; Tardif, 1997).

Tout cela amène nos élèves à constater, tout comme les chercheurs cités dans notre cadre théorique (MÉLS, 2007c; Mutet, 2003; Scallon, 2004), que l'évaluation est continue (ÉVA.F.con). Certains l'affirment en prétendant qu'ils continueront à s'améliorer constamment tout au long de leur cheminement scolaire en français écrit : « Quand j'écrirai des textes explicatifs, j'aurai plusieurs idées quant à la façon de l'écrire » (J-EF2). « Tu voyais tes faiblesses, pis là tu pouvais cibler tes faiblesses pis essayer de te forcer pour le prochain [texte écrit] » (D-EM3).

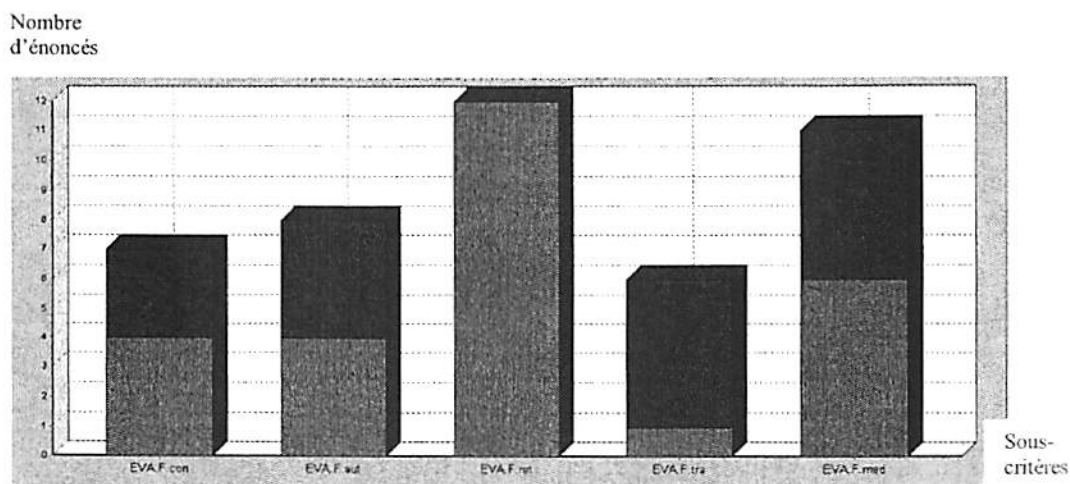
Bref, les élèves reflètent assez bien ce que les chercheurs ont prouvé quant à l'évaluation du français écrit en milieu scolaire. Ils affirment tous que l'évaluation n'est pas une sanction, mais une aide à l'apprenant et que pour rendre cette aide efficace, il doit y avoir un enseignant médiateur (ÉVA.F.med) présent pour inculquer des savoirs aux

jeunes et les soutenir dans le développement de compétences durables. Aussi, ils croient que pour que cet enseignant médiateur soit utile, il est tenu de leur fournir de la rétroaction (ÉVA.F.ret) et d'en garder des traces (ÉVA.F.tra). En effet, ils en parlent respectivement à 27 % et à 6 %. Tout cela leur offre la possibilité de s'autoévaluer (Éva.F.aut), et ce, de façon continue (ÉVA.F.con) pour bien ancrer les nouveaux savoirs. Les élèves mentionnent ces deux sous-critères à 9 % et 18 %. Le Tableau 12 démontre que l'évaluation est une composante importante (20,9 %) et qu'elle doit être présente dans une SAÉ modèle en français écrit.

### **2.5.2. La composante évaluative selon LES ENSEIGNANTS**

Les enseignants semblent accorder aussi une place de choix à l'évaluation dans un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit. En effet, nos instruments de collecte de données ont permis de constater que les enseignants ont mentionné les mêmes sous-critères que les élèves. Nous reprenons alors ces mêmes sous-critères dans le Graphique 10, mais nous les explicitons cette fois-ci à partir du point de vue des enseignants.

**Graphique 10**  
**Importance des sous-critères de la composante évaluative selon LES**  
**ENSEIGNANTS**



<b>Légende</b>	ÉVA.F.aut : Autoévaluation : 18 %
Bandes gris foncé : Grille d'évaluation	ÉVA.F.ret : Rétroaction : 27 %
Bandes gris pâle : Discussion de groupe	ÉVA.F.tra : Conservation de traces : 14 %
ÉVA.F.con : Évaluation continue : 16 %	ÉVA.F.med : Enseignant médiateur en aide à l'apprenant : 25 %

Reprenons ces cinq sous-critères de la composante évaluative selon nos enseignants : évaluation continue (ÉVA.F.con), autoévaluation (ÉVA.F.aut), rétroaction (ÉVA.F.ret), conservation de traces (ÉVA.F.tra) et enseignant médiateur qui aide l'apprenant (ÉVA.F.med). Étudions maintenant ces derniers de façon à démontrer qu'ils sont incontournables dans l'apprentissage du français écrit chez les élèves.

Tout d'abord, les enseignants affirment que l'évaluation doit être continue (ÉVA.F.con) pour que les apprentissages soient durables. Pour ce faire, l'élève doit réfléchir grandement à sa pratique de scripteur, donc s'autoévaluer (ÉVA.F.aut). Pour réfléchir et cheminer adéquatement, l'enseignant médiateur (ÉVA.F.med) doit encadrer l'élève en lui fournissant les stratégies pour développer des compétences adéquates qui

lui permettront par la suite d'assimiler et d'approfondir ses savoirs. Cette forme d'évaluation continue qui exige de donner de la rétroaction (ÉVA.F.ret) et de conserver des traces (ÉVA.F.tra) mène les élèves vers une plus grande autonomie dans l'apprentissage du français écrit. C'est le but qui semble principal selon les enseignants.

De plus, ces participants considèrent, à 16 %, que l'évaluation ne doit pas être une sanction, mais une aide constante à l'apprenant. Elle doit « permettre à l'élève d'évaluer sa démarche au fur et à mesure » (G-ENSF1) afin de s'accomplir pleinement en tant que scripteur. L'expression « au fur et à mesure » semble faire l'unanimité chez les enseignants participants. Elle démontre bien que l'évaluation n'est pas séquentielle, mais continue (ÉVA.F.con). L'enseignant ENSF1 confirme bien cette pensée en disant que l'évaluation est « un travail continu ». Les auteurs sont également du même avis : l'évaluation se doit d'être constante (MÉLS, 2007c; Mutet, 2003; Scallon, 2004).

Les enseignants ne dissocient pas évaluation continue (ÉVA.F.con) d'autoévaluation (ÉVA.F.aut). Au contraire, ils démontrent, avec un pourcentage d'unités de sens s'élevant à 18 %, que ces deux sous-critères sont liés. En effet, pour évaluer continuellement l'élève, ce dernier a son bout de chemin à faire. Cela ne donnerait rien, en tant qu'enseignant, d'évaluer l'élève et de lui dire ses forces et ses faiblesses si ce dernier ne prenait pas le temps de réfléchir aux commentaires donnés dans le but de s'autocorriger et, par le fait même, de s'améliorer. Il doit donc y avoir une suite logique, comme le mentionne cet enseignant : « Tu écris, je te corrige, je te donne des conseils, tu relis ça, etc. » (D-ENSH4). L'enseignant spécifie bien que le jeune doit relire et tenir

compte des commentaires de l'enseignant. Un autre sujet de recherche affirme que l'élève « doit prendre en considération l'évaluation de l'enseignant et, par conséquent, appliquer le processus d'autocorrection » (G-ENSF1). Le jeune doit également s'autoévaluer à la fin de la tâche : « L'autoévaluation fait un retour sur son texte » (D-ENSH5). Nous constatons que les enseignants mentionnent les mêmes éléments que Laurier & al. (2005), Tardif (1997) et le programme du MÉLS (2005). L'autoévaluation (ÉVA.F.aut) semble donc être un sous-critère essentiel à l'apprentissage du français écrit.

Ce processus de réflexion qui amène l'apprenant à réfléchir à son profil de scripteur et « qui favorise son apprentissage » (G-ENSF3) n'est toutefois pas chose facile pour lui selon les enseignants : « Ç'a été plus difficile. À cet âge-là, c'est difficile. Ce que les étudiants voulaient, c'est que moi, je leur donne mes commentaires » (D-ENSF2). C'est pourquoi les enseignants considèrent fortement – si nous prenons en considération que les propos issus de nos instruments de collecte de données reviennent à 25 % – qu'il doit y avoir un enseignant médiateur (ÉVA.F.med) qui propose des SAÉ en français écrit dont « le dispositif est encadrant » (G-ENSF2). Dans ce dispositif, l'enseignant fournit « des commentaires à chaque étape pour donner une meilleure aide à l'élève » (G-ENSF3). Il fait également « des retours sur le travail pour les diriger » (D-ENSF2). En plus, ces enseignants ajoutent qu'ils doivent enseigner ce processus de réflexion. S'ils donnent des commentaires et que l'élève ne sait pas comment traiter cette information, il y a sans doute un problème. Il ne peut donc pas apprendre le français écrit pleinement. Un enseignant suggère donc « qu'il faudrait donner des outils pour faire comprendre le



pourquoi » (D-ENSH4) pour que l'autoévaluation soit efficace. Cette vision rejoint grandement celle du MÉLS (2007c).

L'enseignant médiateur, pour encadrer correctement les élèves par le biais de l'évaluation continue, donne de la rétroaction (ÉVA.F.ret) et garde des traces (ÉVA.F.tra) de cette dernière afin d'améliorer ou de développer des compétences durables en écriture chez l'élève (Lebrun & al., 2004; MÉLS, 2006a; MÉLS, 2007c; Mutet, 2003; Reboul, 1997; Vallières, 2003). Tout comme ces auteurs, les enseignants mentionnent ce fait à plusieurs reprises. Voici quelques exemples : « Dans le fond, je trouvais que le jeune avait besoin d'un commentaire de moi » (D-ENSF2). « L'évaluation est une excellente trace pour vérifier les acquis des élèves concernant le texte écrit » (G-ENSF1). En conséquence, les traces laissées par l'enseignant lui permettent de voir la progression du jeune dans son profil de scripteur dans le but de s'ajuster et de mieux l'aider « sinon, il ne peut pas s'améliorer si on ne lui dit pas ses faiblesses » (D-ENSF1). Avec un pourcentage de 27 % pour la rétroaction (ÉVA.F.ret) et de 14 % pour la conservation des traces (ÉVA.F.tra), nous considérons que ces deux sous-critères doivent faire partie d'un gabarit modèle d'une SAÉ en français écrit.

Bref, les enseignants s'entendent pour dire que ce travail d'enseignant médiateur qui laisse des traces, donne de la rétroaction, évalue continuellement et permet au jeune de s'autoévaluer est très efficace à l'apprentissage du français écrit, car il permet de rendre le jeune plus autonome dans son apprentissage. En effet, ce dernier « pourra réfléchir tout de suite à sa démarche » (D-ENSF2) quand il sera habitué à ce processus

d'évaluation. Par contre, les enseignants semblent dire que ce processus est très rigoureux pour lui : « C'est un travail assez énorme pour l'enseignant » (D-ENSF3) surtout « si ce n'est pas ce que [le jeune] a l'habitude de faire » (D-ENSF1). Dans un gabarit de SAÉ modèle en français écrit, nous devons insérer des temps d'enseignement de ce processus d'évaluation et veiller à ce que la tâche soit efficace tout en étant réaliste. Le Tableau 13 permet de démontrer que la composante évaluative (15,4 %) est considérée par les enseignants participants.

### **2.5.3. Bilan des deux groupes de sujets**

Nos deux groupes de participants sont d'avis que pour apprendre convenablement le français écrit, il doit y avoir cinq sous-critères dans une SAÉ modèle : évaluation continue (ÉVA.F.con), autoévaluation (ÉVA.F.aut), rétroaction (ÉVA.F.ret), conservation de traces (ÉVA.F.tra) et enseignant médiateur qui aide l'apprenant (ÉVA.F.med). Nous remarquons que les pourcentages des mêmes sous-critères diffèrent d'un graphique à l'autre – Graphiques 9 et 10. Par exemple, les enseignants semblent placer l'enseignant médiateur (ÉVA.F.med) au deuxième rang, tandis que les élèves croient qu'il est le critère le plus important. Cependant, à la suite de l'analyse de nos unités de sens, nous remarquons que les pourcentages issus des graphiques ont peu d'importance, car les propos, qu'ils reviennent souvent ou non, sont les mêmes pour les élèves et les enseignants. Par exemple, dans leurs dires, les deux groupes mentionnent que l'enseignant médiateur (ÉVA.F.med) est un atout précieux pour aider le jeune à cheminer : « Des commentaires [sont fournis] à chaque étape pour donner une meilleure

aide à l'élève » (G-ENSF3). « À l'aide des commentaires de l'enseignante, je pourrai m'améliorer » (J-EFO2). Nous considérerons donc ces cinq sous-critères dans l'élaboration de notre gabarit modèle d'une SAÉ en français écrit.

Le prochain chapitre présente la discussion de nos résultats. Il s'agit de mettre en évidence les sous-critères qui seront conservés pour élaborer notre gabarit de SAÉ modèle.

*Discussion*

Ce chapitre a pour but de commenter les résultats obtenus précédemment en ce qui concerne les composantes qui devraient faire partie d'un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire. Cette discussion permet de répondre à notre question de départ, tout en faisant des liens avec le cadre théorique en ce qui a trait aux composantes modèles d'une SAÉ. À partir des résultats obtenus, nous nuancions les propos des auteurs afin d'identifier tous les éléments jugés essentiels à une SAÉ modèle selon nos répondants et nous explicitons également les raisons pour lesquelles nous les retenons.

## **1. Composante motivationnelle**

Parmi les sept sous-critères de cette composante mentionnés dans notre cadre théorique, six font l'unanimité entre les chercheurs et les participants : tenir compte des besoins et des intérêts du jeune (MOT.C.int), permettre une prise de décision importante de la part du jeune (MOT.C.dec), avoir l'effet de nouveauté (MOT.A.nou), permettre la différenciation (MOT.A.dif), amener l'élève à voir la pertinence immédiate (MOT.P.imm) et être courte (MOT.C.cour). De ces six sous-critères, deux semblent incontournables dans un gabarit de SAÉ modèle en français écrit selon nos participants : tenir compte des besoins et des intérêts du jeune (MOT.C.int) et permettre la différenciation (MOT.A.dif). Malgré le fait que les participants abordent plus souvent ces deux sous-critères, il en demeure que les six sous-critères mentionnés sont quasi essentiels. En effet, dans le chapitre portant sur l'analyse de nos résultats, nous avons rapporté plusieurs extraits de verbatim précisant la pensée de nos participants au sujet de

ces sous-critères. Leurs propos et arguments riches et approfondis nous amènent à affirmer que ces six sous-critères semblent primordiaux à l'apprentissage du français écrit. Nous rappelons également que notre étude est qualitative et vise à comprendre finement le point de vue des sujets sur les composantes d'une SAÉ modèle en écriture. Nous les intégrerons donc dans notre gabarit modèle.

Il y a également des sous-critères qui ne font pas l'unanimité entre les participants eux-mêmes et entre les participants et les chercheurs cités dans notre cadre théorique. Par exemple, les élèves sont d'avis qu'une SAÉ est motivante lorsqu'elle permet la réflexion (MOT.C.ref), qu'elle est originale (MOT.C.ori), qu'elle est faite dans une ambiance de classe agréable (MOT.c.amb) et un temps propice (MOT.C.tem) à l'apprentissage tandis que les enseignants et les auteurs n'en font pas vraiment mention.

D'abord, pour ce qui est du sous-critère réflexion (MOT.C.ref), les élèves prétendent qu'il doit être intégré dans un gabarit pour préserver la motivation des jeunes. Par contre, les enseignants et les auteurs affirment que ce sous-critère fait plutôt partie de la composante organisationnelle. Nous l'intégrerons donc dans la composante organisationnelle, car l'intérêt accordé à ce sous-critère est bien présent de la part de tous.

Deuxièmement, le sous-critère de l'originalité (MOT.C.org) semble important pour les élèves. De plus, puisque tous les participants et les chercheurs prétendent que les besoins et les intérêts du jeune doivent être pris en considération, nous pouvons en déduire que l'originalité a sa place dans notre gabarit puisque ce sous-critère est

important aux yeux des élèves et que les enseignants en tiennent compte et répondent, dans un sens, à ce besoin.

Pour ce qui est des sous-critères de l'ambiance (MOT.C.amb) et du temps (MOT.C.tem), nous constatons que ces éléments sont des facteurs externes qui ne sont pas directement liés au français écrit, mais à tout type d'apprentissage. Il s'agit ici d'éléments de base faisant partie de la formation des enseignants en pédagogie en général (Tardif, 1997). Le but n'étant pas de monter un gabarit d'apprentissage de toutes les disciplines, mais bien en français écrit, nous jugeons alors que ces sous-critères ne seront pas retenus.

Dernièrement, les sous-critères en lien avec les approches diversifiées selon les différents courants pédagogiques ne font pas l'unanimité : socioconstructivisme (MOT.A.soc), constructivisme (MOT.A.con) et cognitivisme (MOT.A.cog). Selon nos sujets de recherche, une approche ne semble pas plus importante qu'une autre. Pour eux, si les approches sont diversifiées et tiennent compte des besoins du jeune, cela favorise l'apprentissage du français écrit. Voilà pourquoi, dans notre gabarit, nous miserons plus sur la différenciation plutôt que sur les types d'approches privilégiés.

Voici l'Encadré 1 qui résume les sous-critères de la composante motivationnelle qui feront partie de notre gabarit modèle en français écrit.

**Encadré 1**  
**Sous-critères de la composante motivationnelle intégrés dans le gabarit modèle**

Composante motivationnelle : sous-critères conservés
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intérêts et besoins du jeune (MOT.C.int)</li> <li>• Prise de décisions importante de la part du jeune (MOT.C.dec)</li> <li>• Originalité (MOT.C.orig)</li> <li>• Situations courtes et ciblées (MOT.C.court)</li> <li>• Effet de nouveauté (MOT.A.nou)</li> <li>• Différenciation (MOT.A.dif)</li> <li>• Pertinence immédiate (MOT.P.imm)</li> </ul>

## 2. Composante organisationnelle

Tout comme la composante motivationnelle, certains sous-critères de la composante organisationnelle rejoignent les propos des chercheurs cités dans notre cadre théorique contrairement à d'autres. Voyons ces ressemblances et ces divergences qui nous permettent de confirmer les sous-critères qui feront partie intégrante de notre gabarit de SAÉ modèle en français écrit.

Tout d'abord, tous – les élèves, les enseignants et les chercheurs (Arpin & Capra, 2001; Deschesnes, 1988; Hayes & Flower, 1980; Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Moffet, 1995; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997; Viau, 1999) – s'entendent pour dire qu'il n'y a pas d'apprentissage sans une organisation quelconque. C'est pourquoi ils affirment, comme mentionné dans notre analyse des résultats, qu'une SAÉ favorisant l'apprentissage du français écrit devrait se diviser selon une organisation bien précise telle que celle utilisée dans notre instrument de recherche sous forme de SAÉ modèle sur l'humour, SAÉ basée



sur les recherches de Hayes & Flower (1980), du MÉLS (2007c) et de Préfontaine (1998) : phases de préparation, de réalisation et d'intégration.

Dans la phase de réalisation, il semblerait que quatre sous-critères sur cinq devraient s'insérer dans notre gabarit : prendre connaissance de la tâche (ORG.P.tc), prendre connaissance des objectifs (ORG.P.obj), activer les connaissances antérieures (ORG.P.ant) et commencer le processus de réflexion (ORG.P.ref, MOT.C.ref). Notre analyse des résultats démontre en fait, par les propos des participants, que ces quatre sous-critères ont leur place dans notre gabarit. Il n'en est pas de même pour le sous-critère prendre connaissance des critères d'évaluation (ORG.P.eva). Nos sujets de recherche n'ont en aucun cas fait mention de cet élément tandis que certains chercheurs accordent une importance accrue à ce fait. Comme nos participants ne considèrent pas ce sous-critère essentiel à l'apprentissage du français écrit, nous ne l'insérerons pas dans notre gabarit. En effet, si l'évaluation est au service de l'apprentissage, le fait de connaître les critères d'évaluation avant pour avoir une meilleure note n'est pas une nécessité puisque le résultat final ne compte pas; c'est le cheminement de l'élève qui est au cœur de l'apprentissage (MÉLS, 2007c; Scallon, 2004).

Passons maintenant à la phase de réalisation. Deux sous-critères sur quatre sont considérés par nos participants et les chercheurs cités dans notre cadre théorique : éviter la surcharge cognitive (ORG.R.sur) et activer les processus mentaux (ORG.R.men). Pour ce qui est des deux autres sous-critères, l'un est mentionné par les élèves et les chercheurs – mobiliser les compétences (ORG.R.com) – et l'autre par les enseignants – écrire

fréquemment (ORG.R.fréq). Même si les sous-critères ne sont pas mentionnés par tous, ils sont quand même relevés par certains et les propos des participants qui s'en dégagent, tels que mentionnés dans notre analyse des résultats, sont très convaincants et nous permettent de croire qu'ils sont grandement à considérer dans l'élaboration d'un gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit.

Pour ce qui est de la phase d'intégration, les trois sous-critères qui s'y rattachent semblent importants pour tous : l'autorégulation (ORG.I.aut), la régulation (ORG.I.reg) et la révision (ORG.I.rév). En fait, il paraît, selon nos sujets de recherche, que la réflexion et la capacité d'un élève à s'analyser dans le but de peaufiner son travail sont la clé du succès. Ces sous-critères feront donc partie de notre gabarit.

En somme, nous présentons l'Encadré 2 qui illustre les sous-critères de la composante organisationnelle qui favorisent l'apprentissage du français écrit et qui, par conséquent, seront intégrés dans notre gabarit modèle.

**Encadré 2**  
**Sous-critères de la composante organisationnelle intégrés dans le gabarit de SAÉ modèle**

Composante organisationnelle : sous-critères conservés
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre connaissance de la tâche (ORG.P.tc)</li> <li>• Prendre connaissance des objectifs (ORG.P.obj)</li> <li>• Activer les connaissances antérieures (ORG.P.ant)</li> <li>• Commencer le processus de réflexion (ORG.P.ref)</li> <li>• Organiser pour éviter la surcharge cognitive (ORG.R.sur)</li> <li>• Mobiliser les compétences (ORG.R.com)</li> <li>• Activer les processus mentaux (ORG.R.men)</li> <li>• Écrire très fréquemment (ORG.R.fré)</li> <li>• Exercer l'autorégulation (ORG.I.aut)</li> <li>• Exercer la régulation (ORG.I.rég)</li> <li>• Exercer la révision (ORG.I.rév)</li> </ul>

### 3. Composante environnementale

Cette composante est celle qui semble la moins importante chez nos participants, et il en est de même pour les chercheurs cités dans notre cadre théorique. Le seul à s'intéresser aux domaines généraux de formation est le MÉLS (2007c). Les autres chercheurs n'accordent pas une importance aussi accrue à ce sous-critère. Alors, sur les quatre sous-critères – tenir compte des domaines généraux de formation (ENV.C.dgf), élaborer des SAÉ authentiques (ENV.C.aut), permettre un contact concret avec la réalité (ENV.C.réa), permettre le transfert des connaissances (ENV.C.tra) –, deux seront conservés : permettre un contact concret avec la réalité (ENV.C.réa) et permettre le transfert des connaissances (ENV.C.tra). Regardons en détail les raisons pour lesquelles nous ne conservons que ces sous-critères.

Tout d'abord, le sous-critère tenir compte des domaines généraux de formation (ENV.C.dgf) n'a pas été soulevé par les élèves. Pour ce qui est des enseignants, ils en parlent, sans toutefois affirmer que l'apprentissage du français écrit passe par les domaines généraux de formation. Le MELS (2007c) croit que les domaines généraux de formation sont à la base de l'apprentissage, car ce sont des axes qui touchent toutes les sphères de notre société. Par conséquent, l'élève devrait s'y reconnaître et ainsi cheminer plus aisément. Par exemple, le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté*, qui était le domaine général de formation ciblé dans notre SAÉ sur l'humour, aurait dû permettre au jeune d'accomplir une tâche dans laquelle il est interpellé, car plusieurs sujets comme l'immigration, le multiculturalisme et notre culture sont abordés et cela aurait dû l'aider à cheminer. Or, nos participants croient que cela peut motiver dans un certain sens, mais que ce n'est pas cela qui aidera le jeune à apprendre à écrire un texte de façon cohérente, par exemple. Pour cette raison, nous ne l'insérerons pas dans notre gabarit. Il en est de même pour l'authenticité des SAÉ (ENV.C.aut). Selon tous les participants et les chercheurs, l'important est de motiver le jeune, et ce, peu importe si le sujet abordé a déjà fait l'objet d'étude de la part de l'apprenant. En somme, nous retenons qu'il est capital de motiver l'élève dans la SAÉ, qu'elle soit authentique ou non.

Le transfert des connaissances vers le monde qui entoure l'apprenant (ENV.C.tra), quant à lui, est un peu problématique. Les sujets de notre recherche sont en grande contradiction. Il est certain que le jeune doit développer des compétences durables qui lui serviront à l'extérieur de l'école (Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997;), sinon, à quoi servirait l'apprentissage? Cependant, selon les élèves, il semblerait

que c'est après avoir appris la langue écrite et en activant leur processus de réflexion (ORG.R.men) tout au long de son apprentissage qu'ils arriveront par la suite à faire le transfert des connaissances. Ce n'est donc pas un critère à insérer dans un gabarit favorisant l'apprentissage du français écrit selon les élèves. En d'autres mots, il s'agit plutôt d'un concept qui permet de faire prendre conscience au jeune de l'importance de l'apprentissage du français, mais qui n'est pas une aide dans l'apprentissage même de la langue. Cependant, selon les enseignants et les chercheurs, ce critère paraît primordial. En effet, ils croient que le jeune se construit lui-même s'il se sent interpellé, s'il juge de la pertinence de l'apprentissage dans le monde qui l'entoure. Comme nous l'avons mentionné dans notre analyse, tout apprentissage passe par le développement de soi. Cette théorie étant appuyée par de nombreux chercheurs et nos enseignants, nous jugeons alors que ce sous-critère devrait avoir sa place au sein d'un gabarit modèle en français écrit.

Finalement, le sous-critère voulant que la SAÉ permette un contact avec la réalité (ENV.C.réa) devrait se retrouver dans notre gabarit de SAÉ modèle en français écrit. Nos sujets semblent croire, comme ils l'ont mentionné dans nos instruments de recherche, que le côté concret d'une SAÉ amène du sens à l'apprentissage et les motive grandement. En effet, le jeune peut cheminer pleinement dans sa tâche puisqu'il y voit un intérêt. Il en est de même pour les chercheurs qui croient que le contact avec la réalité peut motiver l'élève, donc accroître l'apprentissage de ces derniers (Tardif, 1999; Viau, 1997).

Somme toute, il y aura deux sous-critères de la composante environnementale que nous pourrions retenir dans notre gabarit modèle comme le présent l'Encadré 3. Regardons l'encadré suivant qui rappelle ces deux sous-critères.

**Encadré 3**  
**Sous-critères de la composante environnementale intégrés dans le gabarit de SAÉ modèle**

Composante environnementale : sous-critères conservés
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre un contact concret avec la réalité (ENV.C.réa)</li> <li>• Permettre le transfert des connaissances (ENV.C.tra)</li> </ul>

#### 4. Composante compétences

La composante compétences présente plusieurs particularités. En effet, les participants entre eux et entre les chercheurs ne s'entendent pas toujours en ce qui a trait au choix des sous-critères devant composer un gabarit de SAÉ modèle en français écrit.

Tout d'abord, nos sujets de recherche n'accordent pas la même importance aux compétences disciplinaires et transversales. Les élèves, unanimement, croient que les compétences disciplinaires sont plus importantes que les compétences transversales. Les enseignants, pour leur part, prétendent plutôt que les compétences transversales sont à la base de tout apprentissage. Les chercheurs cités dans notre cadre théorique, eux, croient qu'un équilibre entre les deux types de compétences est de mise pour apprendre le

français écrit (Bentolila, 1995; Huber, 2005; Lafortune, Jacob & Hébert, 2000; Le Boterf, 2000; MÉLS, 2007c; Préfontaine, 1998; Rogiers, 2003; Tardif, 1997). Comme un groupe considère les compétences disciplinaires comme étant essentielles et que l'autre croit plutôt que ce sont les transversales, nous croyons qu'il est préférable de nous ranger du côté des chercheurs pour établir un équilibre entre ces deux types de compétences. Les arguments provenant autant des élèves que des enseignants sont justifiables et rejoignent ceux des chercheurs. Il y aura donc une place similaire pour les deux types de compétences dans notre gabarit.

Ce point étant éclairé, regardons maintenant lesquels des sous-critères composant ces deux types de compétences seront conservés. Pour ce qui est des compétences disciplinaires, quatre sur cinq sont retenus à cause de la convergence des propos des enseignants, des chercheurs (Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Rogiers, 2003; Tardif, 1997) et surtout des élèves qui vouent une importance accrue à ces compétences – : s'informer (COM.D.s'inf), informer en décrivant et en expliquant (COM.D.inf), être cohérent (COM.D.coh) et connaître le fonctionnement de la langue (COM.D.gra). Selon nos participants, ces quatre sous-critères sont la base d'un bon apprentissage du français écrit.

L'importance accordée à toutes les compétences transversales définies dans notre cadre théorique est, quant à elle, partagée entre les participants. Certains croient qu'exploiter l'information (COM.T.inf) est essentiel, tandis que d'autres n'en voient pas vraiment l'importance. Il en est de même pour le jugement critique (COM.T.jug) et la communication (COM.T.com). Certaines compétences transversales n'ont même pas été

nommées, peut-être est-ce dû au fait qu'elles ne se retrouvaient pas dans notre SAÉ modèle sur l'humour. Afin de démêler le tout, nous en sommes venue à la conclusion que nous conserverons celles qui ont été mentionnées par l'un ou l'autre des participants, car les arguments fournis sont très convaincants et complètent bien la pensée des auteurs (Huber, 2005; MÉLS, 2007c; Roegiers, 2003; Tardif, 1997) : exploiter l'information (COM.T.inf), exercer son jugement critique (COM.T.jug), se donner des méthodes de travail efficaces (COM.T.mét) et communiquer de façon appropriée (COM.T.com). Il est également important de laisser une place à l'enseignement de ces compétences proprement dites. En ce qui concerne la compétence transversale coopérer (COM.T.coo), tous les chercheurs, sans exception, voient cette compétence comme étant la base de l'apprentissage. Le fait d'échanger avec les gens permet de mettre à profit les forces de chacun et de travailler en tenant compte de ce fait. Par contre, les élèves ne se considèrent pas assez matures pour coopérer entre eux. Ils croient cependant que la coopération avec l'enseignant est primordiale. Cela explique pourquoi la coopération entre élève et enseignant sera privilégiée dans notre gabarit, et ce, même si les enseignants n'en parlent tout simplement pas.

Voici l'Encadré 4 qui présente les sous-critères de la composante compétences retenus pour notre gabarit modèle de SAÉ en français écrit.



#### Encadré 4

#### Sous-critères de la composante compétences intégrés dans le gabarit de SAÉ modèle

<b>Composante compétences : sous-critères conservés</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'informer (COM.D.s'in)</li> <li>• Informer en décrivant et en expliquant (COM.D.inf)</li> <li>• Être cohérent (COM.D.coh)</li> <li>• Connaître le fonctionnement de la langue (COM.D.gra)</li> <li>• Exploiter l'information (COM.T.inf)</li> <li>• Exercer son jugement critique (COM.T.jug)</li> <li>• Se donner des méthodes de travail efficaces (COM.T.met)</li> <li>• Communiquer de façon appropriée (COM.T.com)</li> <li>• Coopérer (COM.T.coo)</li> </ul>

### 5. Composante évaluative

Nos deux groupes de participants sont d'avis que pour apprendre comme il se doit le français écrit, avoir cinq sous-critères dans une SAÉ modèle est de mise : l'évaluation continue (ÉVA.F.con), l'autoévaluation (ÉVA.F.aut), la rétroaction (ÉVA.F.ret), la conservation de traces (ÉVA.F.tra) et un enseignant médiateur qui aide l'apprenant (ÉVA.F.med). Voyons plus en détail les raisons pour lesquelles l'évaluation devrait être présente dans notre gabarit, plus précisément ces cinq sous-critères.

À la suite de l'analyse de nos unités de sens, nous remarquons que les propos qui ont été dits en ce qui concerne les cinq sous-critères de la composante évaluative sont les mêmes pour les élèves et les enseignants, ce qui semble signifier qu'ils sont importants à l'apprentissage du français écrit. Par exemple, les deux groupes de notre échantillon

mentionnent que l'enseignant médiateur (ÉVA.F.med) est une aide précieuse pour le jeune dans son cheminement : « Des commentaires [sont fournis] à chaque étape pour donner une meilleure aide à l'élève » (G-ENSF3). « À l'aide des commentaires de l'enseignante, je pourrai m'améliorer » (J-EFO2). Leurs propos rejoignent ceux des chercheurs (MÉLS, 2006a; Préfontaine, 1998; Scallon, 2004; Tardif, 1997). Si les trois parties s'entendent sur les mêmes sous-critères, cela rend ces derniers encore plus crédibles. Nous considérerons donc ces cinq sous-critères dans l'élaboration de notre gabarit modèle d'une SAÉ en français écrit.

Pour ce qui est des autres sous-critères qui n'ont pas été mentionnés par nos participants, nous les laisserons tout simplement tomber ou nous les intégrerons à d'autres sous-critères avec lesquels ils s'allient étroitement. Tout d'abord, le sous-critère de la constance (ÉVA.F.cons) est perçu, si l'on juge le tout d'après les réponses des participants dans les outils de collecte de données, comme étant un synonyme du sous-critère évaluation continue (ÉVA.F.con). C'est pour cette raison que nos participants n'ont pas vraiment parlé de constance. Il en est de même pour les chercheurs qui semblent faire un lien très étroit entre ces deux sous-critères. La constance est donc intégrée au sous-critère évaluation continue de la composante évaluative.

En ce qui a trait au sous-critère du développement des compétences (ÉVA.F.com), ce n'est pas que les participants ne considèrent pas ce sous-critère comme étant essentiel, mais ils en ont parlé lorsqu'ils ont été interrogés sur la composante compétences, et nous avons jugé, selon les réponses obtenues, que c'était davantage sa place. Nous

retrouverons donc ce sous-critère dans notre gabarit dans la partie composante compétences.

En ce qui concerne le sous-critère de la non-sanction de l'évaluation (ÉVA.F.san), nos participants en ont glissé un mot indirectement dans leurs propos en mentionnant l'enseignant médiateur (ÉVA.F.med) qui évalue dans le but d'aider les élèves, ce qui rejoint grandement les idées des chercheurs sur le sujet (Burton & Rousseau, 1987; Huber, 2005; Lefrançois, 2000; MÉLS, 2006a; Reboul, 1997; Reuter, 2005; Roegier, 2003). Si la mention de l'enseignant médiateur prend une place importante dans notre gabarit, il ne semble pas essentiel, selon nos sujets de recherche, de préciser en plus que l'évaluation n'est pas une sanction, mais une aide. L'idée du sous-critère de la non-sanction (ÉVA.F.san) de l'évaluation est intégrée au sous-critère de l'enseignant médiateur (ÉVA.F.med).

Quant au dernier sous-critère qui fait référence à la façon d'évaluer les élèves, soit en cote (ÉVA.Q.cote), cela semble inutile de l'insérer dans notre gabarit puisque nos participants n'en ont pas parlé. Si l'enseignant médiateur aide l'élève et que cette évaluation se fait de façon continue, en conservant des traces, en donnant de la rétroaction afin que le jeune puisse s'autoévaluer pour cheminer pleinement dans l'apprentissage du français écrit, la façon d'évaluer – en cote ou en chiffre – paraît secondaire.

Nous spécifions, afin de bien comprendre nos choix quant aux sous-critères de la composante évaluative, qu'il y a une différence entre l'évaluation d'une SAÉ et celle d'une SÉ (situation d'évaluation). L'évaluation, lors de la SAÉ, se fait de façon continue afin de donner de la rétroaction à l'élève dans le but de développer des compétences et des connaissances comme nous l'avons défini plus spécifiquement dans notre cadre théorique. Par contre, lorsque le jeune est mis en situation d'évaluation (SÉ), c'est différent. En effet, l'évaluation se fait alors lors d'un temps précis pour évaluer cette fois-ci la compétence de l'élève – à écrire des textes variés dans notre étude – en situation autonome, c'est-à-dire sans aide de la part de l'enseignant. Cela étant clarifié, précisons les cinq sous-critères de la composante évaluative retenus dans l'Encadré 5 pour notre gabarit de SAÉ modèle.

#### **Encadré 5**

#### **Sous-critères de la composante évaluative intégrés dans le gabarit de SAÉ modèle**

<b>Composante évaluative : sous-critères conservés</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation continue (ÉVA.F.con)</li> <li>• Autoévaluation (ÉVA.F.aut)</li> <li>• Rétroaction (ÉVA.F.ret)</li> <li>• Conservation de traces (ÉVA.F.tra)</li> <li>• Enseignant médiateur qui aide l'apprenant (ÉVA.F.med)</li> </ul>

À la suite de cette discussion, nous avons pu faire ressortir les sous-critères essentiels à l'élaboration d'un gabarit de SAÉ modèle en écriture à la première année du deuxième cycle du secondaire, soit notre dernier objectif de recherche. Le Tableau 14 est

une synthèse de tous les sous-critères qui se retrouveront dans notre gabarit de SAÉ modèle. Par la suite, nous présentons notre gabarit de SAÉ modèle composé de diverses sections qui seront expliqués. Avant de le dévoiler, nous en ferons valoir l'importance en présentant les lacunes des gabarits proposés par d'autres sources.

**Tableau 14**  
**Synthèse des sous-critères d'un gabarit de SAÉ modèle en français écrit**

<b>Sous-critères conservés</b>	
<b>COMPOSANTE MOTIVATIONNELLE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte des intérêts et besoins du jeune (MOT.C.int)</li> <li>• Permettre une prise de décisions importante de la part du jeune (MOT.C.dec)</li> <li>• Être originale (MOT.C.ori)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être courte et ciblée (MOT.C.cour)</li> <li>• Avoir un effet de nouveauté (MOT.A.nou)</li> <li>• Faire de la différenciation (MOT.A.dif)</li> <li>• Permettre une pertinence immédiate (MOT.P.imm)</li> </ul>
<b>COMPOSANTE ORGANISATIONNELLE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre connaissance de la tâche (ORG.P.tc)</li> <li>• Prendre connaissance des objectifs (ORG.P.obj)</li> <li>• Activer les connaissances antérieures (ORG.P.ant)</li> <li>• Commencer le processus de réflexion (ORG.P.ref)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser pour éviter la surcharge cognitive (ORG.R.sur)</li> <li>• Mobiliser les compétences (ORG.R.com)</li> <li>• Activer les processus mentaux (ORG.R.men)</li> <li>• Écrire très fréquemment (ORG.R.fré)</li> <li>• Exercer l'autorégulation (ORG.I.aut)</li> <li>• Exercer la régulation (ORG.I.rég)</li> <li>• Exercer la révision (ORG.I.rév)</li> </ul>
<b>COMPOSANTE ENVIRONNEMENTALE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre un contact concret avec la réalité (ENV.C.réa)</li> <li>• Permettre le transfert des connaissances (ENV.C.tra)</li> </ul>	
<b>COMPOSANTE COMPÉTENCES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'informer (COM.D.s'in)</li> <li>• Informer en décrivant et en expliquant (COM.D.inf)</li> <li>• Être cohérent (COM.D.coh)</li> <li>• Connaître le fonctionnement de la langue (COM.D.gra)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploiter l'information (COM.T.inf)</li> <li>• Exercer son jugement critique (COM.T.jug)</li> <li>• Se donner des méthodes de travail efficaces (COM.T.met)</li> <li>• Communiquer de façon appropriée (COM.T.com)</li> <li>• Coopérer (COM.T.coo)</li> </ul>
<b>COMPOSANTE ÉVALUATIVE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser l'évaluation continue (ÉVA.F.con)</li> <li>• Favoriser l'autoévaluation (ÉVA.F.aut)</li> <li>• Faire de la rétroaction (ÉVA.F.ret)</li> <li>• Conserver des traces (ÉVA.F.tra)</li> <li>• Être un enseignant médiateur qui aide l'apprenant (ÉVA.F.med)</li> </ul>	

## **6. Gabarits du MÉLS, des maisons d'éditions et des commissions scolaires**

Notre tableau synthèse présente un grand nombre de sous-critères devant faire partie d'un gabarit d'une SAÉ modèle. Diverses sources, dont le MELLS, des maisons d'éditions et des commissions scolaires, ont produit des gabarits plutôt incomplets, comme nous en avons fait état dans notre problématique. Par exemple, le MÉLS a produit des gabarits de SAÉ en français écrit au secondaire dans lesquels plusieurs de nos sous-critères s'y retrouvaient. Cependant, deux éléments paraissant essentiels dans les recherches ne faisaient pas partie de ces gabarits de SAÉ ou de ces SAÉ : l'enseignement avec correction simultanée (Préfontaine, 2006) et des tâches courtes et constantes en écriture, comme cela a été spécifié dans notre analyse.

Premièrement, le MÉLS ne reprenait pas l'idée de correction simultanée de Préfontaine (1998). Ses gabarits étaient présentés de façon linéaire, alors que les recherches ont affirmé que l'apprentissage du français écrit se fait en boucle. Nous apportons donc une rigueur au concept en présentant un gabarit dans lequel nous accordons une place importante à l'enseignement avec correction simultanée de Préfontaine (1998), soit en laissant des espaces dans lesquels nous spécifions aux enseignants d'enseigner des stratégies et de faire développer des compétences à l'élève afin de lui permettre de réfléchir à sa pratique de scripteur, de s'autoévaluer, de s'autoréguler et de conserver des traces dans le but de s'y référer lorsqu'il se bute à des difficultés durant l'exécution de sa tâche d'écriture. Ainsi, l'amélioration est possible.

Aussi, le MÉLS proposait des SAÉ intégrant parfois des tâches trop longues – dans lesquelles il y avait les trois étapes : la préparation, la réalisation et l’intégration – qui ne permettaient pas à l’élève d’écrire souvent (Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). Dans la phase de préparation, l’écriture était souvent laissée de côté. Par exemple, l’élève pouvait visionner des vidéos, faire de la lecture et discuter en grand groupe du sujet à traiter, mais sans écrire. L’écriture était perçue comme la finalité de la SAÉ, alors que les recherches prétendent que l’écriture doit se faire tout au long d’une SAÉ. Dans notre gabarit de SAÉ modèle, nous avons inséré des encadrés qui spécifient à l’enseignant que l’élève doit écrire, et ce, à chaque étape de la SAÉ.

Nous présentons maintenant notre gabarit inspiré des recherches en didactique du français et en éducation, des documents ministériels et pédagogiques consultés et recensés dans notre cadre théorique ainsi que de notre expérimentation.

## **7. Présentation de notre gabarit d’une SAÉ modèle**

Le gabarit que nous proposons est présenté de la façon suivante : une section portant sur les renseignements généraux et une autre sur les trois phases de la composante organisationnelle, soit la préparation, la réalisation et l’intégration. Nous avons cru bon formater ce gabarit de la sorte étant donné que les modèles existants dans les manuels, au MÉLS et à la commission scolaire où nous travaillons sont formatés ainsi. Aussi, comme le processus d’apprentissage de Préfontaine (1998) est au coeur de notre cadre théorique, nous croyons qu’avec un gabarit présenté à l’aide de cette structure organisationnelle



allant de la préparation à l'intégration, nous reflétons bien la base de l'apprentissage du français écrit. Si pour apprendre il faut une certaine organisation, nous avons pensé essentiel d'organiser le gabarit pour faciliter son application auprès des enseignants. De plus, pour le rendre plus complet et efficace dans le but d'apprendre adéquatement le français écrit, nous l'avons étoffé à l'aide des différents sous-critères issus de notre analyse des données. Voici ce gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire.

## Gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire


RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	
Cycle	
Discipline	
Durée, nombre de périodes	
Enseignant	
Titre	
Les intentions poursuivies <ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Informer en élaborant des descriptions et des explications</li> <li>❑ Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations</li> <li>❑ Créer en élaborant des textes littéraires</li> </ul>	Le lien entre cette SAÉ et les intérêts et les besoins de l'apprenant
En quoi cette SAÉ est-elle originale?	Quel est ou quels sont les nouveautés dans cette SAÉ?
Qu'est-ce qu'il y a dans cette SAÉ qui permet un contact avec la réalité?	




Tout au long de la SAÉ, recueillir des traces pertinentes qui permettent aux jeunes de s'y référer pour cheminer. Quels moyens seront utilisés pour recueillir ces traces?



Tout au long de la SAÉ, les élèves sont appelés à réfléchir et à réguler pour mieux cheminer. Proposer et enseigner des stratégies qui permettent à l'élève de réfléchir et d'autoréguler. Les inscrire ici.

<b>PHASE DE PRÉPARATION</b>		
<b>Production d'idées chez les élèves</b>		
Résumé de la tâche	Le produit attendu	Objectifs poursuivis
Mise en contexte		
Éléments mis en branle pour permettre aux élèves de percevoir la pertinence immédiate de cette tâche		 <p>Il devrait y avoir une ou plusieurs activités d'écriture dans chacune des sections de la SAÉ.</p>
Les outils d'évaluation utilisés		
<b>Activer les connaissances antérieures en lien avec le sujet de la SAÉ, l'intention d'écriture</b>		
La ou les activités proposées pour activer les connaissances antérieures	Les stratégies, approches et outils utilisés pour ces activités	
<b>Faire d'autres activités en lien avec la production d'idées chez les élèves</b>		
Autres activités	Les stratégies, approches et outils utilisés pour ces activités	

<b>Organisation des idées chez l'élève</b>	
<b>Première réflexion concernant les sujets et idées possibles d'écriture</b>	
Remue-méninges	Placer les idées retenues en ordre logique
<b>Le ou les buts qui poussent l'élève à rédiger</b>	
La ou les activités proposées pour aider l'élève à se fixer des buts	Les stratégies, approches et outils utilisés pour ces activités en lien avec les buts
La ou les activités proposées à l'élève qui lui permettent de faire le transfert de ses connaissances dans le monde qui l'entoure	Les stratégies, approches et outils utilisés pour ces activités

PHASE DE RÉALISATION	
<p>Les activités proposées pour rédiger le texte</p>	<p>Les stratégies, approches et outils utilisés pour ces activités</p>
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;">  <p>Il devrait y avoir une ou plusieurs activités d'écriture dans chacune des sections de la SAÉ.</p> </div>	
Révision	
<p>Les activités proposées pour aider le jeune à réviser son texte</p>	<p>Les stratégies, approches et outils utilisés pour ces activités</p>
Différenciation	
<p>Activités proposées pour tenir compte des besoins (forces et faiblesses) des élèves</p>	<p>Les stratégies, approches et outils utilisés</p>

Les compétences		
Les compétences disciplinaires touchées	Activités proposées pour enseigner ces compétences	Les stratégies, approches et outils utilisés pour enseigner les compétences disciplinaires
Compétences transversales ciblées et enseignées	Activités proposées pour enseigner ces compétences	Les stratégies, approches et outils utilisés pour enseigner ces compétences
Évaluation		
<p>Les critères d'évaluation ciblés et mentionnés aux élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Cohérence du texte</li> <li>❑ Recours à une démarche et à des stratégies d'écriture appropriées</li> <li>❑ Adaptation à la situation de communication</li> <li>❑ Utilisation d'un vocabulaire approprié</li> <li>❑ Construction des phrases et ponctuation appropriées</li> </ul> <p>Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale</p>	Les outils d'évaluation	

**PHASE D'INTÉGRATION**

Les activités proposées pour aider le jeune à autoréguler sur ses apprentissages réalisés

Les stratégies, approches et outils utilisés pour ces activités

Les activités proposées pour permettre à l'apprenant de voir les transferts possibles dans le monde qui l'entoure

Les stratégies, approches et outils utilisés pour ces activités



Il devrait y avoir une ou plusieurs activités d'écriture dans chacune des sections de la SAÉ.

*Conclusion*



Cette recherche avait pour objectif de proposer des composantes d'une SAÉ modèle en français écrit pour des élèves de la première année du deuxième cycle du secondaire afin de tenter d'améliorer la qualité du français écrit chez les jeunes. C'est grâce à notre analyse des données et à notre cadre théorique que nous avons pu atteindre ce but. En effet, nous avons fait un lien étroit entre les propos des auteurs cités dans notre cadre théorique et ceux des élèves et des enseignants qui composaient notre échantillon.

Les résultats obtenus lors de l'expérimentation ont clairement démontré que les composantes d'une SAÉ modèle en français écrit sont les mêmes pour tous. Que ce soit les chercheurs, les élèves ou les enseignants, tous s'entendent pour dire que les cinq composantes issues de notre cadre théorique devraient se retrouver dans notre gabarit modèle : composantes organisationnelle, motivationnelle, compétences, environnementale et évaluative. Nos données ont prouvé que l'apprentissage du français écrit est possible si, dans un premier temps, la SAÉ est organisée. C'est cette organisation qui permet à l'élève de structurer sa pensée et d'éviter une surcharge cognitive. En analysant une tâche étape par étape, de la préparation à l'intégration en passant par la réalisation, l'élève met en branle ses stratégies métacognitives afin de se donner de bonnes méthodes de travail et ainsi cheminer pleinement dans son apprentissage. Aussi, nos sujets de recherche ont confirmé que la motivation a un grand rôle à jouer au sein de l'apprentissage. L'élève doit avoir l'impression qu'on lui propose des activités en lien avec ses goûts et ses intérêts. Il doit également se sentir concerné et interpellé par la tâche, sans quoi il ne s'investira pas entièrement. Pour viser un investissement maximum, les activités proposées par l'enseignant devraient être courtes, originales et laisser voir à

l'apprenant la pertinence immédiate de celles-ci dans la vie de tous les jours. De plus, nos participants ont su faire la preuve que la composante compétences est essentielle dans un cours de français : les compétences disciplinaires et transversales ont des fonctions bien précises et ne peuvent être dissociées. Pour devenir compétent en écriture, l'élève doit acquérir des connaissances. Pour acquérir ces savoirs et les garder dans sa mémoire à long terme, le jeune doit déployer des compétences transversales, compétences durables pouvant servir dans plusieurs contextes. En plus, l'analyse des résultats a permis de confirmer que la composante évaluative en situation d'apprentissage et d'évaluation et non en situation d'évaluation doit être au cœur de l'apprentissage du français écrit. Pour ce faire, elle ne doit pas être une sanction et ne doit pas être faite uniquement lors de temps précis, comme à chaque fin d'étape. Elle doit plutôt être continue. Cette continuité est possible si l'enseignant médiateur, pour évaluer, donne de la rétroaction constante à l'élève et en garde les traces pour que le jeune puisse s'y référer en tout temps et s'autoévaluer et pour que l'enseignant suive la progression des apprentissages de ses élèves. Finalement, nos participants ont statué que la composante environnementale était également de mise, car elle permet un contact concret avec la réalité, élément important pour motiver l'élève. Aussi, elle permet de faire réaliser à l'apprenant que ce qu'il apprend est transférable dans son environnement.

Bien que ces cinq composantes aient fait l'unanimité, nous avons observé des divergences en ce qui concerne les sous-critères qui les composent. Pour les raisons explicitées dans notre discussion, nous n'en avons conservé que 34 sur 58 (voir Tableau

14). Ces 34 sous-critères se révélèrent être essentiels à l'apprentissage du français écrit. Ils ont servi à construire notre gabarit modèle de SAÉ.

Pour obtenir ces résultats et arriver à l'élaboration de notre gabarit d'une SAÉ modèle en français écrit, nous rappelons que nous avons mené une recherche exploratoire de type qualitative/interprétative. Il en a été ainsi puisque nous voulions recueillir les perceptions de nos sujets de recherche en ce qui concerne les composantes modèles d'une SAÉ en français écrit. De plus, comme notre échantillon n'était pas volumineux – sept élèves et cinq enseignants –, ce type de recherche convenait parfaitement. Nous pouvions recueillir moins de données, mais les analyser en profondeur. Par la suite, nous avons déterminé notre instrument de recherche (SAÉ sur l'humour) et nos instruments de collecte de données. Notre instrument de recherche, la SAÉ sur l'humour, nous a servi de modèle pour interroger les enseignants sur les composantes devant être essentielles à une telle SAÉ et pour la faire vivre aux élèves dans notre classe afin de recueillir leurs perceptions quant aux composantes. Pour recueillir ces informations, le journal de bord des élèves s'est avéré utile, puisque ceux-ci pouvaient donner leur avis à chaque cours (soulignons que la SAÉ s'étalait sur plusieurs cours). La discussion de groupe des élèves et des enseignants a permis, par la suite, de confronter les propos des participants et ainsi enrichir le tout. Il en fut de même pour les enseignants qui ont rempli une grille d'évaluation de la SAÉ sur l'humour.

## 1. Limites de la recherche

Nous sommes conscientes des limites de notre recherche. Tout d'abord, nous avons eu à travailler avec un nombre restreint de sujets. Une généralisation de nos résultats n'a donc pas été envisageable. Une autre limite concerne nos sujets de recherche. Lors de l'expérimentation, un élève moyen s'est ajouté à notre échantillon. Nous voulions six sujets, soit deux élèves forts, deux élèves moyens et deux élèves faibles pour tenter de représenter une classe du régulier. Nous nous sommes retrouvée avec sept participants, dont trois étaient des élèves moyens en français écrit. Peut-être que cela aurait pu changer quelque peu les résultats.

Aussi, il n'y a pas eu de pré expérimentation pour nos instruments de collecte de données. Nous avons uniquement fait valider notre instrument de recherche, soit notre SAÉ sur l'humour. Le fait de ne pas avoir procédé à cette pré expérimentation a eu comme répercussion de rendre quelques-uns des instruments moins efficaces. Bel exemple que celui de notre journal de bord. Nos élèves ne comprenaient pas certaines questions dans cet outil. Nous devions répondre à leurs interrogations et leur donner des exemples afin de faciliter leur compréhension. En plus, ce journal de bord n'a pas été complété rigoureusement de la part des élèves. Il nous a permis de récolter de bonnes perceptions de leur part concernant les composantes d'une SAÉ modèle en français écrit, mais les élèves auraient peut-être pu y inscrire plus de détails. Peut-être qu'avec une pré expérimentation, nous nous serions rendu compte qu'il était trop long et que cela démotivait les élèves. Citons aussi le cas de notre discussion de groupe. Notre assistante

de recherche dirigeait un peu trop la discussion. Certaines opinions ont été données de sa part, ce qui aurait pu rendre certains participants mal à l'aise quant à leurs propres opinions. Somme toute, nous avons pu recueillir de bonnes perceptions tant chez les élèves que les enseignants. Malgré ces limites, nous avons pu répondre convenablement à notre question de recherche : quelles sont les composantes d'une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire?

## **2. Pistes de recherche**

Plusieurs pistes de recherche émergent à la suite de notre étude. Il serait intéressant que notre gabarit modèle soit mis à l'essai auprès de plusieurs enseignants de français afin de le valider. Ainsi, nous pourrions déterminer si les composantes relevées dans cette présente recherche sont toutes essentielles et complètes. Cela permettrait donc une double vérification de nos résultats. De plus, une autre recherche pourrait être mise de l'avant afin de déterminer si notre gabarit modèle facilite la mise en œuvre de SAÉ en français écrit par les enseignants. Nous pourrions même aller plus loin et vérifier le taux de réussite en français écrit des élèves qui ont travaillé avec des SAÉ construites à l'aide de notre gabarit. Avec des résultats positifs, les retombées seraient considérables : les enseignants auraient un outil concret qui les aiderait à planifier leurs SAÉ et les élèves amélioreraient leur français écrit. Les conseillers pédagogiques auraient un instrument sur lequel se fier pour aider les enseignants. Nous pourrions même dire que les étudiants du baccalauréat pourraient travailler ce gabarit afin de l'appliquer dans leurs futures classes

de français. Il faut également spécifier que d'autres secteurs scolaires pourraient expérimenter notre gabarit et l'adapter à leur besoin.

C'est donc avec une grande satisfaction que nous concluons cette présente recherche. Nous avons réussi à réaliser une recherche en ce qui concerne un sujet peu connu en enseignement au secondaire : les SAÉ modèles en français écrit. Nous espérons qu'il y aura continuité dans ce champ de recherche, car nous sommes consciente qu'informer et outiller les enseignants dans un contexte de renouveau pédagogique est essentiel à la réussite des élèves.

*Références*

- Arpin, A. & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projet*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Bentolila, A. (Dir.). (1995). *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens de Nathan*. Paris : Éditions Nathan.
- Boudreault, Paul. (2006). *Animation de groupe. Une démarche réflexive d'analyse*. Outremont : Éditions Carte blanche.
- Borkowski, J. G. & Muthukrishna, N. (1995). Learning environments and skill generalization : How contexts facilitate regulatory processes and efficacy beliefs. In F. E. Weinert et W. Schneider (Dir.), *Memory performance and competencies : Issues in growth and development* (pp.283-300). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire. Programme de travail 1997-1998*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Inspection générale de l'éducation.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high school age students. *International Journal of Behavioural Development*, 14, 153-164.
- Burton, F. & Rousseau, R. (1987). *La planification et l'évaluation des apprentissages*. Sainte-Foy : Éditions Saint-Yves.
- Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (1996). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charbonneau, M. & Legendre, M. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Charolles, M. (1989). *Pour une didactique de l'écriture*. Metz, France : Centre d'analyse syntaxique, Université de Metz.
- Chartrand, S.G. (2007). L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux en 2005 qu'avant la réforme. *Québec Français*, 144, 26-27.
- Chouinard, M.-A. (2006, 20 Juin). Réforme scolaire : résultats décevants. *Le Devoir*. Récupéré de <http://ledevoir.com/2006/06/20/112055.html>



- Clerc, P. (2001). *Les manuels scolaires au risque de l'innovation*. Récupéré de [http://xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes\\_2001/clerc/article.htm](http://xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes_2001/clerc/article.htm)
- Decroly, O. (1988). *Plaisir d'école : Decroly, une différence pédagogique*. Paris : Hommes & Groupes.
- De Grandpré, M. (2006). *Comparaison entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Outaouais.
- Deschesnes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1977). *The essential writing*. New York : Harper & Row.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour une enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Freinet, C. (1982). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.
- Gagné, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston : Little, Brown and compagny.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Gauthier, C. (2007). *Les pieds dans la pédagogie... et dans les plats du renouveau pédagogique. Quelques pistes pour ne pas coller au fond*. Récupéré de <http://www.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Congres/Congres-2007/pdf/Table-Ronde-Clermont-Gauthier.pdf>
- Green, B. (1996). *Nouveaux paradigmes pour la création d'écoles qualité*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Dir.), *La production des textes* (pp. 49-72). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Hayes, J.R. & Flower, L. (1980). Identifying of organization of writing process. In L.W. Gregg et R. Steinberg (Dir.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale : LEA.
- Huber, M. (2005). *Conduire un projet élève*. Paris : Hachette.

- Inchauspé, P. (2007, 24 Octobre). *Enseignement du français et réforme du programme d'études - De l'enseignant technicien au professionnel*. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/2007/10/24/161650.html>
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, P. et M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires. Regards Croisés*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Kail, M. & Fayol, M. (2003). *Les sciences cognitives et l'école : la question des apprentissages*. Paris : Presses universitaires de France.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Laurier, M., Tousignant, R. & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Édition d'organisation,
- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'Université de Sherbrooke. Dans J. Lebrun (Dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Thèse de doctorat. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. & Grenon V. (2006). *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

- Lebrun, J., Lenoir, Y. & al. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire [au Québec] entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3, 509-533. Récupéré de <http://www.erudit.org/default.asp>
- Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire : là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 2.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (Dir.). (2002). *L'utilisation du matériel interdisciplinaire par les enseignants du primaire : impact sur leurs pratiques* (recherche CRSH n° 410-98-0307). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE).
- Mathieu, I. (2008, 6 Février). Le français, une priorité à l'école. Récupéré de <http://www.vigile.net/Le-francais-une-priorite-a-l-ecole>
- Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Le programme d'études. Français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005). *L'amélioration de français écrit : les interventions les plus efficaces*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.MÉLS.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/prprs/prprsFiche10.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Version préliminaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006b). *Recommandations*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://recherched.gouv.qc.ca/internet/search.do?query=12+recommandations+de+la+table+de+pilotage&searchIn=sc\\_MÉLS&searchLag=fr&source=MÉLS&previousSearchQuery=12+recommandations+table+de+pilotage+subcollection%3Asc\\_MÉLS&charSet=UTF-8&includesDir=http%3A%2F%2Fwww.MÉLS.gouv.qc.ca%2FrechercheInclusion&includesExt=asp&displayLang=fr&hitsPerPage=10&leftMenu=true&templat](http://recherched.gouv.qc.ca/internet/search.do?query=12+recommandations+de+la+table+de+pilotage&searchIn=sc_MÉLS&searchLag=fr&source=MÉLS&previousSearchQuery=12+recommandations+table+de+pilotage+subcollection%3Asc_MÉLS&charSet=UTF-8&includesDir=http%3A%2F%2Fwww.MÉLS.gouv.qc.ca%2FrechercheInclusion&includesExt=asp&displayLang=fr&hitsPerPage=10&leftMenu=true&templat)

[e=default&xhtml=false&popupLink=false&pageWidth=760px&horizontalAlign=center&headerHeight=100px&bottomHeight=60px&leftMenuWidth=196px](#)

- Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport (2007a). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007b). *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de : <http://www.MÉLS.gouv.qc.ca/sections/ameliorationFrançais>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007c). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007d). *Situations d'apprentissage et d'évaluation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (20 mars 2007e). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Communiqué de presse. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport (2008a). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Soutenir\\_DeveloppementCom\\_petenceEcrire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Soutenir_DeveloppementCom_petenceEcrire.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008b). *Le français, une priorité à l'école, un devoir de société Le gouvernement présente son plan d'action pour favoriser la réussite des élèves*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.MÉLS.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiques&id=172>
- Moffet, J. D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 1, 121-144.
- Morissette, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Morse, J.M. (1991). Stratégies for sampling. In J.M. Morse (Dir.), *Qualitative Nursing Research : A Contemporary Dialogue*. Rockville : Md : Aspen.
- Morse, J. (1995). The significance of saturation. *Qualitative health research*, 5, 2, 147-149.

- Mutet, S. (2003). *Simulation globale et formation des enseignants*. Tübingen : Gunter Narr Verlag. Récupéré de [http://books.google.ca/books?id=fLIIUBjReJsC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=Suj+et+Objet+Agent+%2B+Mutet&source=web&ots=dbfddgbWWr&sig=bBow9hKF5tdU3EeL\\_lqIzBUq2aM&hl=fr#PPP1,M1](http://books.google.ca/books?id=fLIIUBjReJsC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=Suj+et+Objet+Agent+%2B+Mutet&source=web&ots=dbfddgbWWr&sig=bBow9hKF5tdU3EeL_lqIzBUq2aM&hl=fr#PPP1,M1)
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Dir.), *Dimension of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-53). Hillsdale : NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Paris, S. G. & Turner, J. C. (1994). Situated motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Dir.), *Student motivation, cognition, and learning* (pp. 213-237). Hillsdale : NJ : Lawrence Erlbaum.
- Péladeau, N., Forget, J. & Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*. 31, 1, 187-209.
- Péladeau, N. (2006). *L'évaluation de l'impact du renouveau pédagogique par la table de pilotage : autopsie d'un rapport biaisé*. Récupéré de [http://agora.gc.ca/ceq.nsf/Pages/L\\_evaluation\\_de\\_l\\_impact\\_du\\_renouveau\\_pedagogique\\_par\\_la\\_table\\_de\\_pilotages:\\_Autopsie\\_d\\_un\\_rapport\\_biaise](http://agora.gc.ca/ceq.nsf/Pages/L_evaluation_de_l_impact_du_renouveau_pedagogique_par_la_table_de_pilotages:_Autopsie_d_un_rapport_biaise)
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive)*. Paris : ESF éditeur.
- Reboul, O. (1997). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
- Reuter, Y. (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans J. Lebrun (Dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe : Edisem.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rousseau, N. & Saillant, F. (1996). Chercher avec, plutôt que chercher pour... Une introduction aux méthodes qualitatives de recherche en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers (ARSI)*, 45, 138-146.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research, *Research in Nursing and Health*, 18, 2, 179-183.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris : ERPI.
- Tang, S.-H. & Hall, V. C. (1995). The overjustification effect : a meta-analysis, *Applied Cognitive Psychology*, 9, 365-404.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Therrien, C. & Smith, G. (1996). Apprendre à écrire : où sont les problèmes. *Pédagogie collégiale*, 9, 4, 25-29.
- Travaux publics et Services gouvernementaux Canada (2008). *La différence entre « terme » et « mot »*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.btb.termiumplus.gc.ca/didacticiel/tutorial/francais/lecon1/page1\\_2\\_4\\_f.html](http://www.btb.termiumplus.gc.ca/didacticiel/tutorial/francais/lecon1/page1_2_4_f.html)
- Trudel, L. Simard, C. & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors Série*, 5, 38-45. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.gc.ca/hors\\_serie\\_v5/trudel.pdf](http://www.recherche-qualitative.gc.ca/hors_serie_v5/trudel.pdf)
- Van Der Maren, J. M. (2004). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : ERPI.
- Wellman, H. (1985). The origine of métacognition. In D.L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon & T. G. Waller (Dir.), *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 1-31). San Diego : Adademic Press.

*Annexes*

---

## ANNEXE A – AUTORISATION, ENGAGEMENT ET CONSENTEMENT

### Annexe 1 – Autorisation de la directrice de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais à Gatineau



Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais  
225 rue Saint-Basile, Gatineau (Québec) J8K 2P2

*Gatineau, le 7 novembre 2008*

*Comité d'éthique de la recherche  
Université du Québec en Outaouais*

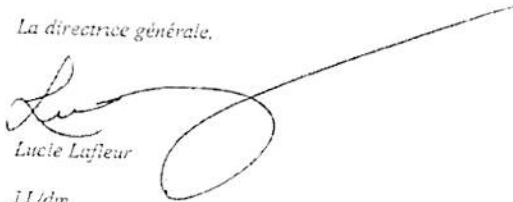
*Madame, Monsieur,*

*Par la présente, j'autorise Annie Gauthier, enseignante de français à l'école secondaire Mont-Bleu, à la première année du deuxième cycle du secondaire, à effectuer du recrutement auprès des enseignants de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais dans le cadre de sa recherche intitulée Les composantes constituant une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) idéale en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire, recherche qu'elle effectue au cours de ses études en maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ce recrutement lui permettra de sélectionner des participants et de diriger une discussion de groupe. Par le fait même, je m'engage à garder confidentielles toutes les informations relatives à cette recherche qui me seront divulguées.*

*Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec moi au 819-771-4548, poste 222 ou par courriel à [lafleurl@cspo.qc.ca](mailto:lafleurl@cspo.qc.ca).*

*Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.*

*La directrice générale,*

  
*Lucie Lafleur*

*L.L/dm*

*Ensemble vers la réussite*



## Annexe 2 – Autorisation du directeur de l'École secondaire Mont-Bleu à Gatineau

### École secondaire Mont-Bleu



389, boul. Cité des Jeunes, Hull, QC J8Z 1W8 - Tél. 771-7131 / Télécopieur: 771-2551

Gatineau, 5 septembre 2008

Comité d'éthique de la recherche  
Université du Québec en Outaouais

Madame, Monsieur,

J'autorise Annie Gauthier, enseignante de français à l'École secondaire Mont-Bleu à la première année du deuxième cycle du secondaire, à effectuer du recrutement auprès de ses élèves dans le cadre de sa recherche intitulée *Les composantes constituant une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) idéale en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire*; recherche qu'elle effectue au cours de ses études en maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ce recrutement lui permettra de sélectionner des participants et de diriger une discussion de groupe. Par le fait même, je m'engage à garder confidentielles toutes les informations relatives à cette recherche qui me seront divulguées.

Si vous avez des questions, vous pouvez me contacter au 819-771-7131, poste 213 ou par courriel : [leclairs@cspo.qc.ca](mailto:leclairs@cspo.qc.ca).

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression des mes salutations distinguées.

Simon Leclair  
Directeur de l'École secondaire Mont-Bleu

## Annexe 3 – Autorisation du Comité d'éthique de la recherche



Université du Québec en Outaouais

Cas, postale 1250, succursale Matt Gagné, Outaouais, Canada J1X 3Y7  
 Téléphone : (819) 855-0900  
 www.uqo.ca

Notre référence : 972

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

**Projet :** *Identifier les composantes d'une SAÉ idéale en français écrit à la première année du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire.*


**Soumis par :** Madame Annie Gauthier  
 Étudiante  
 Département des sciences de l'éducation

**Financement :** Aucun

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au 11 novembre 2009.

Au nom du Comité,

  
 pour : André Durivage  
 Président  
 Comité d'éthique de la recherche

Date d'émission : Le 11 novembre 2008

## Annexe 4 – Formulaire de consentement des élèves



Université du Québec en Outaouais

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ POUR  
PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE  
FORMULAIRE DESTINÉ À L'ÉLÈVE  
(copie de l'élève)**

Approbation éthique accordée à ce projet par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) le \_\_\_\_\_ 2008.

**Titre du projet**

*Proposition de composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire*

- **Présenté par Annie Gauthier, étudiante à la maîtrise à l'UQO et enseignante de français à l'École secondaire Mont-Bleu.**
- **Supervisé par Lizanne Lafontaine, professeure de didactique du français au département des sciences de l'éducation à l'UQO.**

Annie Gauthier, étudiante à la maîtrise à l'UQO et enseignante à l'École secondaire Mont-Bleu, m'a expliqué l'objectif de cette étude qui est d'identifier les composantes à une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire. Ainsi, cela permettrait d'améliorer certaines difficultés à l'apprentissage du français écrit chez les élèves de cette année scolaire. C'est pourquoi, elle sollicite ma participation à cette étude.

Pour ce faire, madame Gauthier expérimentera sa SAÉ modèle en français écrit dans ma salle de classe à la deuxième étape, soit en novembre 2008. Elle devrait se dérouler sur une période d'un mois. Tout au long de ce travail, je devrai remplir un journal de bord comportant des questions sur cette SAÉ. Après avoir complété la SAÉ et le journal de bord qui l'accompagne, l'assistante de recherche de madame Gauthier, madame Martine De Grandpré, nous regroupera dans un local afin de participer à une discussion de groupe sur ladite SAÉ d'une durée de 75 minutes. Si je le veux, elle pourra filmer cette discussion, ce qui facilitera l'analyse de mes réponses. Je suis conscient que cet enregistrement sera détruit à la suite de l'analyse des résultats. Cette expérimentation pourra m'aider ou les aider à comprendre ce que je pense de la SAÉ vécue en classe.

Toutes les données sont confidentielles, seront gardées pour une période de cinq ans et détruites par la suite. Elles ne seront vues que par le comité de recherche de madame Annie Gauthier sous la supervision de Lizanne Lafontaine, sa directrice de recherche. Lors de la publication des résultats de la recherche, les données seront identifiées par des codes et des surnoms pour préserver mon anonymat. Il va de soi que si je refuse de participer à cette recherche, je ne serai aucunement pénalisé en ce qui concerne mon évaluation dans la classe de français.

Ma participation à cette recherche comporte plusieurs avantages. D'abord, je ferai avancer les connaissances en enseignement du français. Également, je contribuerai au perfectionnement des enseignants de français du secondaire puisque les résultats de la recherche seront publiés sous forme de mémoire que les enseignants pourront consulter à des fins pédagogiques. De plus, comme très peu d'études ont été faites sur le développement de SAÉ au secondaire, ma participation permettra d'enrichir ce volet de l'enseignement du français. Finalement, cette recherche me permettra de développer davantage mes compétences en français écrit et de réaliser un projet très motivant qui m'aidera à acquérir des connaissances grammaticales et des connaissances culturelles sur l'humour.

---

**J'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche; je comprends que je peux poser des questions dans l'avenir à madame Gauthier ou au président du Comité d'éthique de la recherche de l'UQO, monsieur André Durivage, au 819-595-3900, poste 1781, et que je peux en tout temps mettre fin à ma participation sans avoir à me justifier de quelque manière que ce soit. Si je mets un terme à ma participation, madame Gauthier pourra utiliser les données déjà recueillies. Par la présente, je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions qui viennent d'être spécifiées ci-dessus.**

---

Signature de l'élève

---

Date

---

Signature du parent / tuteur, tutrice (si nécessaire)

---

Date

.....

J'indique ici si je désire que la discussion de groupe soit filmée dans l'unique but de faciliter le travail de madame Gauthier.

- Je consens à l'enregistrement vidéo de la discussion de groupe.
- Je ne consens pas à l'enregistrement vidéo de la discussion de groupe.
- .....

**Je certifie avoir expliqué au signataire les termes de la présente formule, les objectifs et les implications du projet de recherche, avoir répondu clairement à ses questions et lui avoir indiqué qu'il ou qu'elle reste à tout moment libre de mettre fin à sa participation au projet décrit sans avoir à se justifier de quelque manière que ce soit et sans préjudice.**

---

Signature du ou de la responsable du projet  
en présence de l'élève

---

Date

---

Annie Gauthier, enseignante de français  
École secondaire Mont-Bleu  
819-771-7131, poste 364  
[gauthica@cspo.qc.ca](mailto:gauthica@cspo.qc.ca)

## Annexe 5 – Formulaire de consentement des enseignants



**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ POUR  
PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE  
FORMULAIRE DESTINÉ À L'ENSEIGNANT  
(copie de l'enseignant)**

Approbation éthique accordée à ce projet par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) le \_\_\_\_\_ 2008.

**Titre du projet**

*Proposition de composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire*

- **Présenté par Annie Gauthier, étudiante à la maîtrise à l'UQO et enseignante de français à l'École secondaire Mont-Bleu.**
- **Supervisé par Lizanne Lafontaine, professeure de didactique du français au département des sciences de l'éducation à l'UQO.**

---

Annie Gauthier, étudiante à la maîtrise à l'UQO et enseignante à l'École secondaire Mont-Bleu, m'a expliqué l'objectif de cette étude qui est d'identifier les composantes à une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire. Ainsi, cela permettrait d'améliorer certaines difficultés à l'apprentissage du français écrit chez les élèves de cette année scolaire. C'est pourquoi, elle sollicite ma participation à cette étude.

Pour ce faire, je devrai valider sa SAÉ modèle à la deuxième étape, soit en novembre 2008. Tout d'abord, une synthèse des composantes idéales me sera remise pour que je puisse en prendre connaissance. Je pourrai me référer à cette synthèse pour remplir une grille d'évaluation comportant des questions sur cette SAÉ. Cette étape durera 75 minutes. Après avoir complété le tout, l'assistante de recherche de madame Gauthier, madame Martine De Grandpré, regroupera les cinq enseignants de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais dans un local afin de participer à une discussion de groupe sur ladite SAÉ d'une durée de 75 minutes. Si je le veux, elle pourra filmer cette discussion, ce qui facilitera l'analyse de mes réponses. Cette expérimentation pourra m'aider ou les aider à comprendre ce que je pense des SAÉ en français écrit afin d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Toutes les données sont confidentielles, seront gardées pour une période de cinq ans et détruites par la suite. Elles ne seront vues que par Annie Gauthier; Lizanne Lafontaine, sa directrice de recherche, et son comité de recherche. Lors de la publication des résultats de la recherche, les données seront identifiées par des codes et des surnoms afin de préserver mon anonymat.

Ma participation à cette recherche comporte plusieurs avantages. D'abord, je ferai avancer les connaissances en enseignement du français. Également, je contribuerai au perfectionnement des enseignants de français du secondaire puisque les résultats de la recherche seront publiés sous forme de mémoire que les enseignants pourront consulter à des fins pédagogiques. De plus, comme très peu d'études ont été faites sur le développement de SAÉ au secondaire, ma participation permettra d'enrichir ce volet de l'enseignement du français. Finalement, je pourrai conserver ladite SAÉ pour l'expérimenter dans ma salle de classe ou pour m'en servir comme modèle.

---

**J'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche; je comprends que je peux poser des questions dans l'avenir à madame Gauthier ou au président du Comité d'éthique de la recherche de l'UQO, monsieur André Durivage, au 819-595-3900, poste 1781, et que je peux en tout temps mettre fin à ma participation sans avoir à me justifier de quelque manière que ce soit. Si je mets un terme à ma participation, madame Annie Gauthier pourra utiliser les données déjà recueillies. Par la présente, je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions qui viennent d'être spécifiées ci-dessus.**

---

Signature de l'enseignant

---

Date

.....

J'indique ici si je désire que la discussion de groupe soit filmée dans l'unique but de faciliter le travail de madame Gauthier.

- Je consens à l'enregistrement vidéo de la discussion de groupe.
- Je ne consens pas à l'enregistrement vidéo de la discussion de groupe.
- .....

**Je certifie avoir expliqué au signataire les termes de la présente formule, les objectifs et les implications du projet de recherche, avoir répondu clairement à ses questions et lui avoir indiqué qu'il ou qu'elle reste à tout moment libre de mettre fin à sa participation au projet décrit sans avoir à se justifier de quelque manière que ce soit et sans préjudice.**

---

Signature de la responsable du projet  
en présence de l'enseignant

---

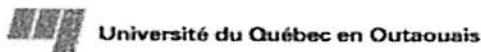
Date

---

Annie Gauthier, enseignante de français  
École secondaire Mont-Bleu  
819-771-7131, poste 364  
[gauthiea@cspo.qc.ca](mailto:gauthiea@cspo.qc.ca)

## Annexe B – INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

### Annexe B1 – Grille de validation



**GRILLE DE VALIDATION DE LA SAÉ DE MA CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE ET D'UNE  
ENSEIGNANTE D'EXPÉRIENCE**  
SAÉ : *HUMOUR SANS FRONTIÈRE*

#### La recherche en bref :

Le but de cette recherche est de trouver les composantes essentielles à une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire afin d'améliorer l'apprentissage de cette langue écrite auprès des élèves. Cette recherche est effectuée par Annie Gauthier et est faite en collaboration avec sa directrice de recherche, madame Lizanne Lafontaine, professeure de didactique du français au département des sciences de l'éducation à l'UQO.

#### CONSIGNES

**Veuillez lire ceci avant de remplir cette grille de validation**

1. À la suite de la lecture du tableau synthèse des composantes d'une SAÉ modèle en français écrit, prenez connaissance de la SAÉ modèle intitulée *humour sans frontière*.
2. Remplissez la grille d'évaluation de cette SAÉ modèle qui se trouve aux pages suivantes.
  - 2.1. Lisez les questions de la deuxième colonne et inscrivez vos réponses dans la troisième colonne.
  - 2.2. Cette étape devrait vous prendre 75 minutes.
3. À tout moment, vous pouvez poser vos questions, si besoin il y a, à la responsable de la recherche, madame Annie Gauthier, par courriel [gauthiea@cspo.qc.ca](mailto:gauthiea@cspo.qc.ca) ou par téléphone 819-771-7131, poste 364.
4. À la fin de cette évaluation, remettez la SAÉ ainsi que la grille d'évaluation à la responsable de la recherche. Pour ce faire, envoyez cette grille par courrier interne à l'École secondaire Mont-Bleu.

**Merci de votre précieuse collaboration et de l'intérêt  
que vous portez à l'apprentissage du français**

Rubriques de la SAÉ	Questions	Réponses et commentaires en lien avec le contenu de la SAÉ
1. Organisationnelle		
<b>1.1. Préparation</b> (pages 2 à 11 de la SAÉ)	1. Croyez-vous que la phase de préparation de cette SAÉ favorise l'apprentissage de l'élève en écriture? Pourquoi?	Mots clés : prise de conscience, objectifs, critères d'évaluation, connaissances antérieures, processus de réflexion, etc. <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>1.2. Réalisation</b> (pages 12 à 21 de la SAÉ)	2. Croyez-vous que la phase de réalisation de la SAÉ en trois étapes, telle qu'elle est suggérée, aide fortement à l'apprentissage de l'élève en écriture? Pourquoi?	Mots clés : division, organisation, sous-préparation, sous-réalisation, sous-évaluation, évaluation, apprentissage en boucle, démarche de rédaction, etc. <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>1.3. Intégration</b> (page 22 de la SAÉ)	3. Cette SAÉ présente-elle une phase d'intégration complète permettant de favoriser l'apprentissage de l'élève en français écrit? Pourquoi?	Mots clés : réinvestissement, régulation, autorégulation, révision, réinvestissement, etc. <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



Rubriques de la SAÉ	Questions	Réponses et commentaires en lien avec le contenu de la SAÉ
2. Environnementale		
2.1. Contextualisation	4. Cette SAÉ permet-elle à l'élève de se situer dans un contexte qui soutient son apprentissage en écriture? Pourquoi?	<p>Mots clés : domaines généraux de formation, transfère des connaissances, comprendre le monde, authenticité, etc.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3. Compétences		
3.1 Compétences disciplinaires	5. Cette SAÉ permet-elle de développer des compétences disciplinaires et grammaticales durables qui aident à l'apprentissage du français écrit? Pourquoi?	<p>Mots clés : compétences disciplinaires, compétences grammaticales, informer, cohérence, créativité, etc.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3.2. Compétences transversales	6. Cette SAÉ permet-elle de développer des compétences transversales issues du nouveau programme de formation qui contribue à l'apprentissage du français écrit? Pourquoi?	<p>Mots clés : exploiter l'information, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, coopérer, actualiser son potentiel.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

4. Motivationnelle		
	7. Cette SAÉ semble-t-elle motivante pour l'élève? Pourquoi?	Mots clés : intérêts, goûts, besoins, approches diversifiées, au centre de l'apprentissage, pertinence immédiate, etc. <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
5. Évaluative		
	8. L'évaluation utilisée dans cette SAÉ permet-elle de favoriser l'apprentissage de l'élève en écriture? Pourquoi?	Mots clé : évaluation continue, autoévaluation, rétroaction, régulation, sanction, aide, traces, enseignant <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

## Annexe B2 – Grille d'évaluation de l'enseignant



### GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

SAÉ : *HUMOUR SANS FRONTIÈRE*

#### La recherche en bref :

Le but de cette recherche est de trouver les composantes essentielles à une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire afin d'améliorer l'apprentissage de cette langue écrite auprès des élèves. Cette recherche est effectuée par Annie Gauthier et est faite en collaboration avec sa directrice de recherche, madame Lizanne Lafontaine, professeure de didactique du français au département des sciences de l'éducation à l'UQO.

#### CONSIGNES

**Veuillez lire ceci avant de remplir cette grille d'évaluation.**

1. Remplissez la grille d'évaluation de cette SAÉ modèle qui se trouve aux pages suivantes.
  - 1.1. Lisez les questions de la deuxième colonne et inscrivez vos réponses dans la troisième colonne.
  - 1.2. Cette étape devrait vous prendre 75 minutes.
2. À tout moment, vous pouvez poser vos questions, si besoin il y a, à la responsable de la recherche, madame Annie Gauthier, par courriel [gauthiea@cspo.qc.ca](mailto:gauthiea@cspo.qc.ca) ou par téléphone 819-771-7131, poste 364.
3. À la fin de cette évaluation, remettez la grille d'évaluation à la responsable de la recherche, Annie Gauthier. Pour ce faire, envoyez cette grille par courrier interne à l'École secondaire Mont-Bleu.

**Merci de votre précieuse collaboration et de l'intérêt  
que vous portez à l'apprentissage du français**

Rubriques de la SAÉ	Questions	Réponses et commentaires en lien avec le contenu de la SAÉ
1. Organisationnelle		
1.1. Préparation (pages 2 à 11 de la SAÉ)	1. Croyez-vous que la phase de préparation de cette SAÉ favorise l'apprentissage de l'élève en écriture? Pourquoi?	Mots clés : prise de conscience, objectifs, critères d'évaluation, connaissances antérieures, processus de réflexion, etc. <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
1.2. Réalisation (pages 12 à 21 de la SAÉ)	2. Croyez-vous que la phase de réalisation de la SAÉ en trois étapes, telle qu'elle est suggérée, aide fortement l'apprentissage de l'élève en écriture? Pourquoi?	Mots clés : division, organisation, sous-préparation, sous-réalisation, sous-évaluation, évaluation, apprentissage en boucle, démarche de rédaction, etc. <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
1.3. Intégration (page 22 de la SAÉ)	3. Cette SAÉ présente-elle une phase d'intégration complète permettant de favoriser l'apprentissage de l'élève en français écrit? Pourquoi?	Mots clés : réinvestissement, régulation, autorégulation, révision, Réinvestissement, etc. <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Rubriques de la SAÉ	Questions	Réponses et commentaires en lien avec le contenu de la SAÉ
2. Environnementale		
2.1. Contextualisation	4. Cette SAÉ permet-elle à l'élève de se situer dans un contexte qui soutient son apprentissage en écriture? Pourquoi?	<p>Mots clés : domaines généraux de formation, transfert des connaissances, comprendre le monde, authenticité, etc.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3. Compétences		
3.1 Compétences disciplinaires	5. Cette SAÉ permet-elle de développer des compétences disciplinaires et grammaticales durables qui aide à l'apprentissage du français écrit? Pourquoi?	<p>Mots clés : compétences disciplinaires, compétences grammaticales, informer, cohérence, créativité, etc.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<p><b>3.2. Compétences transversales</b></p>	<p>6. Cette SAÉ permet-elle de développer des compétences transversales issues du nouveau programme de formation qui contribuent à l'apprentissage du français écrit? Pourquoi?</p>	<p>Mots clés : exploiter l'information, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, coopérer, actualiser son potentiel.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>4. Motivationnelle</b></p>		
	<p>7. Cette SAÉ semble-t-elle motivante pour l'élève? Pourquoi?</p>	<p>Mots clés : intérêts, goûts, besoins, approches diversifiées, au centre de l'apprentissage, pertinence immédiate, etc.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>5. Évaluative</b></p>		
	<p>8. L'évaluation utilisée dans cette SAÉ permet-elle de favoriser l'apprentissage de l'élève en écriture? Pourquoi?</p>	<p>Mots clé : évaluation continue, autoévaluation, rétroaction, régulation, sanction, aide, traces, enseignant</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

## Annexe B3 – Journal de bord de l'élève



Université du Québec en Outaouais

---

**JOURNAL DE BORD DE L'ÉLÈVE**

 Commentaires donnés sur la SAÉ modèle s'intitulant *Humour sans frontière*
**La recherche en bref :**

Le but de cette recherche est de trouver les composantes essentielles à une SAÉ modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire afin d'améliorer l'apprentissage de cette langue écrite auprès des élèves. Cette recherche est effectuée par Annie Gauthier et est faite en collaboration avec sa directrice de recherche, madame Lizanne Lafontaine, professeure de didactique du français au département des sciences de l'éducation à l'UQO.

**CONSIGNES**
**Veillez lire ceci avant de remplir ce journal de bord**

- Ton enseignante te distribuera une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en français écrit intitulée *Humour sans frontière* que tu devras compléter.
- Tout au long de la réalisation de cette SAÉ, tu devras répondre, dans ce journal de bord, à six questions.
  1. Cinq questions qui se rapportent aux composantes d'une SAÉ font partie d'un tableau. Ton enseignante te donnera 10 minutes à la fin de chacun des cours pour répondre aux questions parmi celles-ci qui s'appliquent. Ainsi, à la fin de l'expérimentation de cette SAÉ, tu devrais avoir touché à toutes ces questions.
  2. À la fin de l'expérimentation, tu pourras répondre à la sixième question qui est d'ordre plus général.
  3. Si tu veux, tu pourras écrire des commentaires généraux sur la SAÉ dans la section réservée à cet effet à la fin de ce journal de bord.
- À la fin, tu remettras ta SAÉ et ton journal de bord complétés à ton enseignante.

Merci de ta précieuse collaboration.

Questions	Réponses			
	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4 <sup>1</sup>
1. Cette SAÉ est-elle bien structurée selon toi ? Pourquoi?				
2. Cette SAÉ est-elle motivante? Pourquoi?				
3. Selon toi, quelles compétences cette SAÉ te permet-elle de développer? Pourquoi?				

<sup>1</sup> Nous avons inséré uniquement les pages du journal de bord allant du cours 1 à 4 puisque les autres pages allant jusqu'au cours 19 sont identiques à celles-ci.



<b>4. La façon d'évaluer ce projet favorise-t-elle ton apprentissage? Pourquoi?</b>				
<b>5. Les notions apprises et les compétences développées dans cette SAÉ sont-elles utiles pour toi, c'est-à-dire te serviront-elles dans la vie de tous les jours? Pourquoi?</b>				

6. Y a-t-il des éléments que tu aurais changés dans cette SAÉ afin d'améliorer ton apprentissage du français écrit? Explique et donne des exemples précis.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Commentaires :

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



### DISCUSSION DE GROUPE DES ÉLÈVES

La discussion de groupe reprend les questions auxquelles l'élève a répondu dans son journal de bord puisque ces questions sont en lien avec les cinq thèmes de notre recherche soit les cinq composantes d'une SAÉ modèle en français écrit : composantes organisationnelles, environnementales, compétences, motivationnelles et évaluatives. Cette discussion devrait permettre d'enrichir les propos des élèves.

### QUESTIONS

<p><b>Composante organisationnelle</b></p> <p>1. Cette SAÉ est-elle bien structurée selon toi ? Pourquoi?</p>
<p><b>Composante motivationnelle</b></p> <p>2. Cette SAÉ est-elle motivante? Pourquoi?</p>
<p><b>Composante compétences</b></p> <p>3. Selon toi, quelles compétences cette SAÉ te permet-elle de développer? Pourquoi?</p>
<p><b>Composante évaluative</b></p> <p>4. La façon d'évaluer ce projet favorise-t-elle ton apprentissage? Pourquoi?</p>
<p><b>Composante environnementale</b></p> <p>5. Les notions apprises et les compétences développées dans cette SAÉ sont-elles utiles pour toi, c'est-à-dire te serviront-elles dans la vie de tous les jours? Pourquoi?</p>
<p><b>Composante</b></p> <p>6. Y a-t-il des éléments que tu aurais changés dans cette SAÉ afin d'améliorer ton apprentissage du français écrit? Explique et donne des exemples précis.</p>

## DISCUSSION DE GROUPE DES ENSEIGNANTS

La discussion de groupe reprend les questions auxquelles l'enseignant a répondu dans sa grille d'évaluation de la SAÉ puisque ces questions sont en lien avec les cinq thèmes de notre recherche soit les cinq composantes à une SAÉ modèle en français écrit : composantes organisationnelle, environnementale, compétences, motivationnelle et évaluative. Cette discussion devrait permettre d'enrichir les propos des enseignants.

### QUESTIONS

<p><b>Composante organisationnelle</b></p> <p>1. Cette SAÉ est-elle bien structurée selon toi ? Pourquoi?</p>
<p><b>Composante motivationnelle</b></p> <p>2. Cette SAÉ est-elle motivante? Pourquoi?</p>
<p><b>Composante compétences</b></p> <p>3. Selon toi, quelles compétences cette SAÉ te permet-elle de développer? Pourquoi?</p>
<p><b>Composante évaluative</b></p> <p>4. La façon d'évaluer ce projet favorise-t-elle ton apprentissage? Pourquoi?</p>
<p><b>Composante environnementale</b></p> <p>5. Les notions apprises et les compétences développées dans cette SAÉ sont-elles utiles pour toi, c'est-à-dire te serviront-elles dans la vie de tous les jours? Pourquoi?</p>
<p><b>Composante</b></p> <p>6. Y a-t-il des éléments que tu aurais changés dans cette SAÉ afin d'améliorer ton apprentissage du français écrit? Explique et donne des exemples précis.</p>

## ANNEXE C - VERBATIM

## Annexe C1 – Extrait du verbatim du groupe de discussion des élèves codé

Énoncés	Codes
<p><b>INTERVIEWEUSE</b> : On commence. Alors, il y a six questions, et j'commence avec la première qui concerne l'organisation de la SAÉ. Est-ce que cette SAÉ-là était bien structurée selon vous et pourquoi? Quand on parle de structurer... ben... Veux-tu répondre tout de suite?</p>	
<p><b>EM2</b> : Ouin, ben moi, j'ai trouvé qu'elle était structurée parce qu'on faisait une étape à la fois : <b>on faisait l'introduction, elle nous corrigeait, puis là on pouvait savoir c'était quoi nos erreurs, qu'est-ce qu'on avait fait de bien, qu'est-ce qu'on avait faite de mal.</b> <i>Comme ça, on ne reproduirait pas ces erreurs tout au long du texte.</i></p>	<p>CORG – R – sur            CEVAL – F – med            CORG – I – reg            CEVAL – F – cont            CEVAL – F – ret            CORG – R – ment            CEVAL – F – sanc</p>
<p><b>INTERVIEWEUSE</b> : Est-ce que ça vous a tous aidés? Vous êtes d'accord avec ça ? J'veus ai vus hocher de la tête.</p>	
<p><b>TOUS</b> : Oui.</p>	
<p><b>INTERVIEWEUSE</b> : Ok. Donc, le fait d'y aller étape par étape pour l'écriture, ça, ça vous a vraiment bien aidé.</p>	<p>CORG – R – sur</p>
<p><b>EM1</b> : Ben, comme quand c'est des cours gelés genre, t'écris, pis après ça <b>elle te corrige.</b> <i>Puis là, tu fais comme eh...</i> Puis là, t'as eu la chance de voir tout, fait qu'à chaque... <u>tu pouvais t'améliorer genre.</u></p>	<p>CEVAL – F – med            CORG – P – ref            CORG – R – sur            CEVAL – F – auto            CEVAL – F – cont            CORG – I – reg</p>
<p><b>EFO1</b> : Surtout, comme <u>quand on faisait un texte explicatif</u>, c'était notre premier texte, fait qu'<b>on s'mélangeait tout le temps avec un descriptif.</b> Fait que mettons qu'un paragraphe était plus descriptif, ben on l'savait. <i>On faisait : « Ha! c'est vrai! » donc on revenait dessus.</i></p>	<p>CORG – P – tc            CORG – P – obi            CORG – P – ant            CORG – I – aut            CORG – I – reg</p>

**Annexe C2 – Extrait du verbatim du groupe de discussion des élèves codé par composante**

Énoncés se rapportant à la composante organisationnelle	Codes
<p><b>EM2</b> : Ouin, ben moi, j'ai trouvé qu'elle était structurée parce qu'on faisait une étape à la fois : on faisait l'introduction, elle nous corrigeait, puis là on pouvait savoir c'était quoi nos erreurs, qu'est-ce qu'on avait fait de bien, qu'est-ce qu'on avait faite de mal. Comme ça, <i>on ne reproduirait pas ces erreurs tout au long du texte.</i></p>	<p>CORG – R – sur <i>CORG – R – ment</i></p>
<p><b>INTERVIEWEUSE</b> : Ok. Donc, le fait d'y aller étape par étape pour l'écriture, ça, ça vous a vraiment bien aidé.</p>	<p>CORG – R – sur</p>
<p><b>EM1</b> : Ben, comme quand c'est des cours gelés genre, t'écris, pis après ça elle te corrige. <i>Puis là, tu fais comme eh...</i> Puis là, t'as eu la chance de voir tout, fait qu'à chaque... <u>tu pouvais t'améliorer genre.</u></p>	<p><i>CORG – P – ref</i> CORG – R – sur <u>CORG – I – reg</u></p>
<p><b>EFO1</b> : Surtout, comme <u>quand on faisait un texte explicatif</u>, c'était notre premier texte, fait qu'on <u>s'mélangait tout le temps avec un descriptif</u>. Fait que mettons qu'un paragraphe était plus descriptif, ben on l'savait. <i>On faisait : « Ha c'est vrai! » donc on revenait dessus.</i></p>	<p><u>CORG – P – tc</u> <u>CORG – P – obj</u> CORG – P – ant <i>CORG – I – aut</i> <i>CORG – I – reg</i></p>
<p><b>INTERVIEWEUSE</b> : Oui, c'est ça, des cours sur les vidéos. Est-ce que ça, ça vous permettait de vous mettre en contexte, puis d'apprendre à connaître le sujet?</p>	<p>CORG – P – tc CORG – P – obj</p>
<p><b>EFO2</b> : Oui, ça nous aidait genre. Ça nous donnait une idée de quoi ça allait être le projet. Ça nous aidait.</p>	<p>CORG – P – tc CORG – P – obj</p>
<p><b>EF2</b> : Ça nous a aidés à choisir un humoriste.</p>	<p>CORG – P – tc CORG – P – obj</p>
<p><b>EFO1</b> : Oui, pis surtout, on écoute souvent des shows d'humour. Moi, oui. J'allais vraiment tcheker qu'est-ce qui fait rire les Québécois, qu'est-ce qui nous fait rire. Moi, c'était qu'est-ce qui me faisait rire moi, mais j'allais chercher tout dans le texte. Pour moi, un show d'humour, c't'un show d'humour.</p>	<p>CORG – R – comp</p>
<p><b>EFO2</b> : Oui, oui, des notes de cours, ben comme à moi. On prenait des notes de cours. Ça nous permet de voir le texte explicatif.</p>	<p>CORG – R – comp</p>

Questions	Unités de sens	Codes
1. Cette SAÉ est-elle bien structurée selon toi ? Pourquoi?	<p>EF1 : Oui, car on a un cahier qui nous dit quoi faire et en ordre.</p> <p>EF1 : Oui, car on voit page par page et de les remplir pour mieux écrire notre lettre.</p> <p>EF1 : Oui, car on commence par l'introduction.</p> <p>EF1 : Oui, car on va écrire un texte explicatif et mettre des causes/ conséquences.</p> <p>EF1 : Oui, car les exercices m'ont aidée sur les causes/conséquences.</p> <p>EF1 : Oui, car, la semaine passée, on a vu le développement et, ce cours-ci, on l'a vu en profondeur.</p> <p>EF1 : Oui, car, aujourd'hui, on a écrit un développement pour si on comprend bien.</p> <p>EF1 : Oui, car faire la page 12 va nous aider à ne pas oublier comment écrire un texte explicatif engagé.</p> <p>EF1 : Oui, ça va bien faire paragraphe par paragraphe.</p> <p>EF1 : Oui, elle est très bien structurée</p> <p>EF1 : Oui, car faire le développement dans un cours me permet de mieux corriger.</p> <p>EF2 : Oui, car le travail a été très bien expliqué.</p> <p>EF2 : Oui, parce que les exercices sont bons.</p> <p>EF2 : Oui, parce que les exercices sont bien structurés.</p> <p>EF2 : Oui, parce que les exercices sont bien expliqués.</p> <p>EF2 : Oui, parce qu'elle contient beaucoup de notions.</p> <p>EF2 : Oui, car le prof a expliqué chaque partie de l'introduction et cela m'a beaucoup aidé.</p> <p>EF2 : Oui, parce que chaque étape du premier paragraphe a été bien expliquée.</p> <p>EF2 : Oui, chaque paragraphe était bien structuré et bien indiqué, et tout était clair.</p> <p>EF2 : Oui, parce qu'on a eu beaucoup d'exercices pour s'améliorer pour faire la conclusion.</p> <p>EM1 : Oui, car nous savons quoi faire et c'est bien expliqué.</p> <p>EM1 : Oui, car maintenant que je connais mieux l'humour, mon texte que j'écrirai sera plus pertinent.</p> <p>EM1 : Oui, car elle nous a montré chaque étape pour faire une introduction du début à la fin.</p> <p>EM1 : Oui, car nous avons appris, hier, comment faire l'introduction et, maintenant, le développement.</p> <p>EM1 : Oui, car avec ce que nous avons appris, par exemple les procédés – C-I-D-R-E – nous pourrons mieux faire notre texte.</p> <p>EM1 : Oui, car nous pourrons mieux faire nos textes.</p> <p>EM1 : Oui, car nous avons fait les introductions et développements. Maintenant, la conclusion est pratiquée avant l'examen.</p> <p>EM1 : Oui, car, ensuite, nous ferons le développement.</p>	<p>CORG – P – tc</p> <p>CORG – R – sur</p> <p>CORG – R – sur</p> <p>CORG – P – tc</p> <p>CCOMP – D – gram</p> <p>CORG – R – sur</p> <p>CORG – R – sur</p> <p>CORG – R – comp</p> <p>CORG – R – sur</p> <p>-</p> <p>CORG – R – sur</p> <p>CORG – P – tc</p> <p>CORG – P – obj</p> <p>CMOT – C – int</p> <p>-</p> <p>CEVAL – F – med</p> <p>-</p> <p>CEVAL – F – med</p> <p>CORG – R – sur</p> <p>-</p> <p>CORG – R – comp</p> <p>CORG – P – tc</p> <p>CEVAL – F – med</p> <p>CORG – P – tc</p> <p>CORG – P – ant</p> <p>CORG – R – sur</p> <p>CORG – R – sur</p> <p>CCOMP – D – gram</p> <p>-</p> <p>CORG – R – sur</p> <p>CORG – R – sur</p>

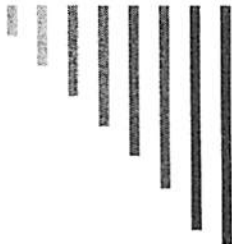
Rubriques de la SAE	Questions	Réponses et commentaires en lien avec le contenu de la SAE	Codes
<b>1.1. Préparation</b> (pages 2 à 11 de la SAE)	1. Croyez-vous que la phase de préparation de cette SAE favorise l'apprentissage de l'élève en écriture? Pourquoi?	<p>ENS1 : Oui, elle permet à l'élève de prendre conscience de ses acquis.</p> <p>ENS1 : En plus, cela enclenche son processus de réflexion à l'aide d'exercices qui lui permettent d'écrire un texte plus riche...</p> <p>ENS1 : et de réactiver ses connaissances antérieures en relation avec le texte explicatif.</p> <p>ENS2 : Le contexte de départ est attrayant : il part d'un aspect connu, familier de la vie des élèves et aspect caractéristique de la culture québécoise. Cela peut être l'objet d'une première prise de conscience « communautaire ».</p> <p>ENS2 : Les consignes et objectifs sont clairs.</p> <p>ENS2 : La préparation, en abordant le sujet de différentes manières, fait plonger le lecteur à la fois en lui-même (première réflexion sur le « profil de comique ») et dans la définition de ce qu'est le comique d'humour : plus que des connaissances, ...</p> <p>ENS2 : ce sont à ce stade, semble-t-il, plutôt des représentations que l'on sollicite.</p> <p>ENS2 : Les critères d'évaluation sont là, mélangés à d'autres informations.</p> <p>ENS2 : Les élèves savent donc à quoi s'attendre, mais la page 4 nécessite de mettre en évidence ces éléments.</p> <p>ENS 3 : Je crois que cette étape de la SAE mise beaucoup sur les connaissances antérieures...</p> <p>ENS 3 : étant donné que c'est un sujet qui les intéresse : c'est motivant pour eux de pouvoir découvrir une forme de culture populaire.</p> <p>ENS3 : Je constate qu'elle sollicite la compétence en lecture...</p> <p>ENS3 : et la compétence d'écoute...</p> <p>ENS3 : cela favorise le processus de réflexion.</p> <p>ENS3 : La mise en situation crée un contexte d'écriture possible qui n'est pas dénué du sens. Cette phase leur donne un langage lexical et sémantique pour la production écrite.</p> <p>ENS4 : À mon avis, la phase de préparation est suffisamment complète pour permettre à l'élève de s'ancrer dans la tâche à réaliser (connaissances antérieures activées, exigences claires, activités intéressantes).</p> <p>ENS4 : J'ai remarqué que l'élève est amené à réfléchir sur ce que représente l'humour, et ce, dans le cadre d'activités variées (plénières, échanges, réflexions personnelles).</p>	<p>CORG – P – tc CORG – P – ref</p> <p>CORG – P – ant CORG – P – tc</p> <p>CORG – P – tc CORG – P – obj CORG – P – ref</p> <p>CORG – P – ant CORG – P – eva CORG – P – tc</p> <p>CORG – P – ant</p> <p>CMOT – C – int</p> <p>CCOMP – D – s'inf CCOMP – T – com CORG – P – ref CORG – P – ref</p> <p>CORG – P – ant CORG – P – tc CMOT – C – int CORG – P – ref CMOT – A – diff</p>



## ANNEXE D – INSTRUMENT DE RECHERCHE

Annexe D1 – SAÉ : Humour sans frontière

# Humour sans frontière

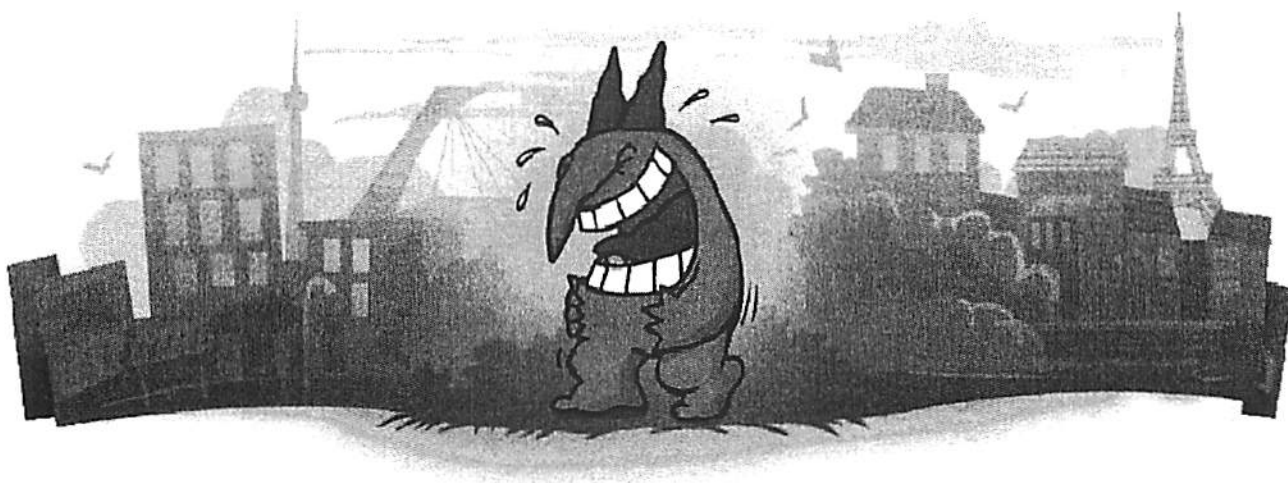


Situation d'apprentissage et d'évaluation

---

Première année du deuxième  
cycle du secondaire

Rédaction d'un texte explicatif



Juin 2008

Nom : \_\_\_\_\_ Groupe : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

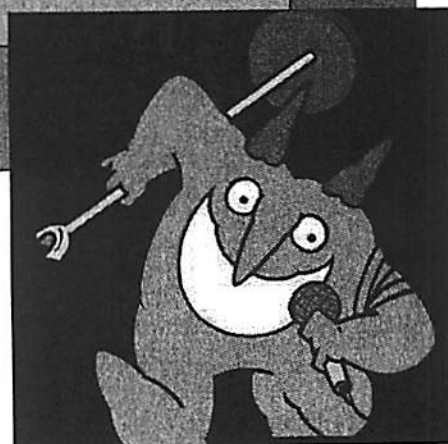
## Phase de préparation

### Mise en situation

#### QUEL EST LE DIVERTISSEMENT NUMÉRO UN AU QUÉBEC DEPUIS LE DÉBUT DES ANNÉES 1990?

Si on ne répond pas à cette question en plaçant l'humour en tête de liste, il y a sûrement erreur. Qu'on le veuille ou non, les Québécois semblent faire du rire un trait national. (Festival Juste pour rire, École nationale de l'humour, Musée Juste pour rire).

L'humour a envahi la société québécoise. On dit d'ailleurs que le Québec produit le plus grand nombre d'humoristes par tête de pipe au monde. L'humour est sûrement le produit culturel qui rapporte le plus, tant à la télévision, à la radio, qu'en salle de spectacle ou dans la publicité. L'humour a même son musée, son école, son gala et, évidemment, son festival.



Les membres du *Festival Juste pour rire* sont à la recherche d'artistes étrangers qui pourraient participer au gala de cette année. Ils comptent donc sur vous pour faire la promotion d'un artiste qui a de grandes chances d'avoir du succès au Québec.

Avant d'envoyer une lettre au jury, vous devez prendre connaissance de la leur pour savoir exactement ce qu'ils attendent de vous.

*Bonjour chers agents promotionnels,*

Nous, les membres organisateurs du Festival Juste pour rire, sommes à la recherche d'humoristes étrangers pour participer au gala de cette année. Nous faisons donc appel à vous pour faire la promotion de vos artistes venant d'ailleurs.

*Pour ce faire, vous devrez nous envoyer une lettre, précédant une audition, à une date qui vous sera communiquée ultérieurement.*

*Voici ce que nous attendons de vous :*

- *Une présentation de l'artiste à l'aide d'un texte de 350 mots.*
- *Une présentation dans laquelle vous aurez à convaincre le jury du Festival Juste pour rire d'embaucher votre protégé.*

Vous serez, entre autres, jugés sur la force de votre explication par le biais d'un texte explicatif engagé qui démontre les talents de votre protégé devant un public québécois. Pour ce faire, il devra comporter plusieurs éléments tels que des procédés explicatifs, des marqueurs de relation, des mots connotés, etc. Le tout sera bien sûr rédigé dans le but de susciter l'intérêt du jury.

Vous trouverez, ci-joint, un plan de travail qui vous facilitera la tâche.

*Bonne chance!*

*Les membres organisateurs  
du Festival Juste pour rire*

## Consignes

1. Inscrivez votre nom, le groupe auquel vous appartenez ainsi que la date sur la page couverture de votre document.
2. Faites la situation de départ (pages 5 à 11)
  - a. Définissez l'humour.
  - b. Visionnez des vidéos d'humoristes québécois.
  - c. Visionnez des vidéos d'humoristes étrangers.
  - d. Choisissez un humoriste étranger.
3. Lisez attentivement le projet d'écriture qui apparaît ci-dessous.
  - a. Faites les exercices proposés par votre enseignant en ce qui concerne le texte explicatif engagé et la grammaire.
  - b. Planifiez le texte en élaborant votre plan à la page 14.
  - c. Dans votre texte de 350 mots, vous devez faire une introduction.
  - d. Dans le développement, vous devez donner deux ou trois explications (aspects). Vous pouvez vous appuyer sur les éléments suivants :
    - Thèmes abordés;
    - Moyens que l'humoriste prend pour faire rire les Québécois;
    - Décors, son, lumière;
    - Type d'humour;
    - Équipe qui entoure l'humoriste;
    - Costume;
    - Gestuel;
    - Langage;
    - Etc.
  - e. N'oubliez pas de conclure votre texte avec force pour convaincre le jury du Festival Juste pour rire.
  - f. Vous devez également tenir compte de votre destinataire, le jury du Festival Juste pour rire.
  - g. Rédigez le texte au brouillon en suivant le processus d'écriture clairement identifié tout au long de la rédaction (un paragraphe à la fois).
  - h. Révisez-le en tout temps. Vous pouvez vous inspirer de la grille de révision à la page 26.
  - i. Corrigez votre texte en consultant, au besoin, un dictionnaire usuel, un recueil de conjugaison, une grammaire ou un code grammatical, un dictionnaire de synonymes ou un dictionnaire des difficultés de la langue ou le *Thésaurus*, etc.
  - j. Écrivez lisiblement la version définitive du texte avec un stylo à encre bleue ou noire.
  - k. Comptez le nombre de mots et inscrivez-le à l'endroit prévu à cet effet.
  - l. À la fin de votre tâche d'écriture, remettez votre document.

## Situation de départ

### Humour

1. Aimez-vous plutôt rire ou faire rire? Êtes-vous plutôt du genre à rire en douce, aux larmes ou aux éclats? Commencez par vous dérider en répondant aux propositions suivantes...

<p><b>1 Vous riez...</b></p> <p>a tout le temps ■</p> <p>b souvent ✦</p> <p>c quand vous en avez l'occasion ▲</p> <p>d rarement ●</p>	<p><b>5 Pour votre anniversaire, comme d'habitude...</b></p> <p>a vous avez prévu une grande fête ■</p> <p>b vous organiserez un bon petit repas entre amis ✦</p> <p>c vous resterez en famille ▲</p> <p>d vous ne vous sentez pas obligé de fêter ça ●</p>
<p><b>2 Vous êtes plutôt...</b></p> <p>a 1<sup>er</sup> degré ●</p> <p>b second degré ✦</p> <p>c 12,5° ▲</p> <p>d 90° ■</p>	<p><b>6 Pour vous l'humour est un bon moyen...</b></p> <p>a de se détendre ●</p> <p>b de s'intégrer ✦</p> <p>c de se faire remarquer ■</p> <p>d de se changer les idées ▲</p>
<p><b>3 Vous trouvez souvent que le rire des autres est...</b></p> <p>a contagieux ✦</p> <p>b bête ●</p> <p>c exagéré ▲</p> <p>d méprisant ■</p>	<p><b>7 En société...</b></p> <p>a vous aimez vous moquer des autres ●</p> <p>b vous vous moquez surtout de vous-même ✦</p> <p>c vous vous moquez de tout ▲</p> <p>d vous ne supportez pas que l'on se moque de vous ■</p>
<p><b>4 Le week-end, vous préférez...</b></p> <p>a sortir, vous distraire ■</p> <p>b lire, discuter ✦</p> <p>c voir vos amis ▲</p> <p>d faire vos comptes, régler vos affaires ●</p>	<p><b>8 Un homme glisse devant vous sur une peau de banane dans la rue...</b></p> <p>a vous éclatez de rire ■</p> <p>b vous riez et l'aidez à se relever ✦</p> <p>c vous êtes affolé ●</p> <p>d vous faites mine de n'avoir rien remarqué ▲</p>

<p><b>9 Plus on est de fous...</b></p> <p>a plus on rit ■</p> <p>b moins on fait d'esprit ◆</p> <p>c plus on s'ennuie ●</p> <p>d moins on en dit ▲</p> <p><b>10 En général ce qui vous amuse le plus, ce sont...</b></p> <p>a les blagues courtes et les gags ■</p> <p>b les bonnes histoires et les spectacles comiques ◆</p> <p>c les BD et journaux satiriques ▲</p> <p>d les films comiques ●</p> <p><b>11 Vous recevez des amis à dîner. L'un d'eux fait une tête d'enterrement...</b></p> <p>a vous essayez de détendre un peu l'atmosphère ◆</p> <p>b vous vous surpassez pour le dérider ■</p> <p>c vous le prenez comme cible de vos plaisanteries ▲</p> <p>d vous n'avez pas le cœur à rire, votre dîner est fichu ●</p>	<p><b>12 L'une de vos blagues tombe à plat...</b></p> <p>a vous vous tournez aussitôt en dérision ◆</p> <p>b vous enchaînez vite fait sur une autre ■</p> <p>c on vous a sans doute mal compris ▲</p> <p>d vous renoncez à être drôle pour la soirée ●</p> <p><b>13 Les meilleures histoires drôles circulent...</b></p> <p>a dans votre bureau ■</p> <p>b de bouche à oreille ◆</p> <p>c sur le Net ▲</p> <p>d loin de vous ●</p> <p><b>14 Pensez-vous que l'on peut rire de tout?</b></p> <p>a oui ■</p> <p>b oui, mais pas avec tout le monde ▲</p> <p>c oui, mais il y a des sujets que vous ne trouvez pas drôles ◆</p> <p>d non, il y a des sujets dont on ne doit pas rire ●</p>
--	---

### Résultats :

#### Une majorité de ◆ : Je ris donc je suis.

Pour vous, l'humour est une seconde nature et vous aide à savourer la vie. Vous aimez rire et vous savez faire rire de vous-même comme des autres. Mais avec tact, en gardant le respect des autres et en choisissant le bon moment. Sociable, votre humour vous permet de rentrer facilement en contact avec les autres, d'éviter les conflits et de vous faire apprécier.

#### Une majorité de ▲ : pince-sans-rire.

Jeux de mots, réparties, syllogismes, mots d'esprit : pour vous, manier l'humour est une gymnastique intellectuelle. Calme, organisé, logique, vous aimez jouer avec l'absurde et l'insolite et vous appréciez l'humour noir. Amateur de livres, de BD ou de films satiriques, mais d'un naturel plutôt discret, vous préférez partager votre culture humoristique en petit comité.

#### Une majorité de ■ : Tout pour rire.

Avec vous, tout prête à rire et tout est bon pour épater la galerie, au risque parfois de mettre les pieds dans le plat. Provocateur, politiquement incorrect, voire carrément blessant ou même grossier : vous êtes finalement prêt à toutes les audaces pour faire rire votre petite bande, mais rarement à vos dépens...

#### Une majorité de ● : Tendance bonnet de nuit.

En toute apparence, vous n'avez pas trouvé ce test très drôle. Ou peut-être n'aimez-vous pas trop vous livrer à ce type de fantaisie. Plus généralement, vous prenez les choses au sérieux et vous n'appréciez pas d'être déstabilisé. Et si vous avez un brin d'humour, vous préférez le garder pour vous!

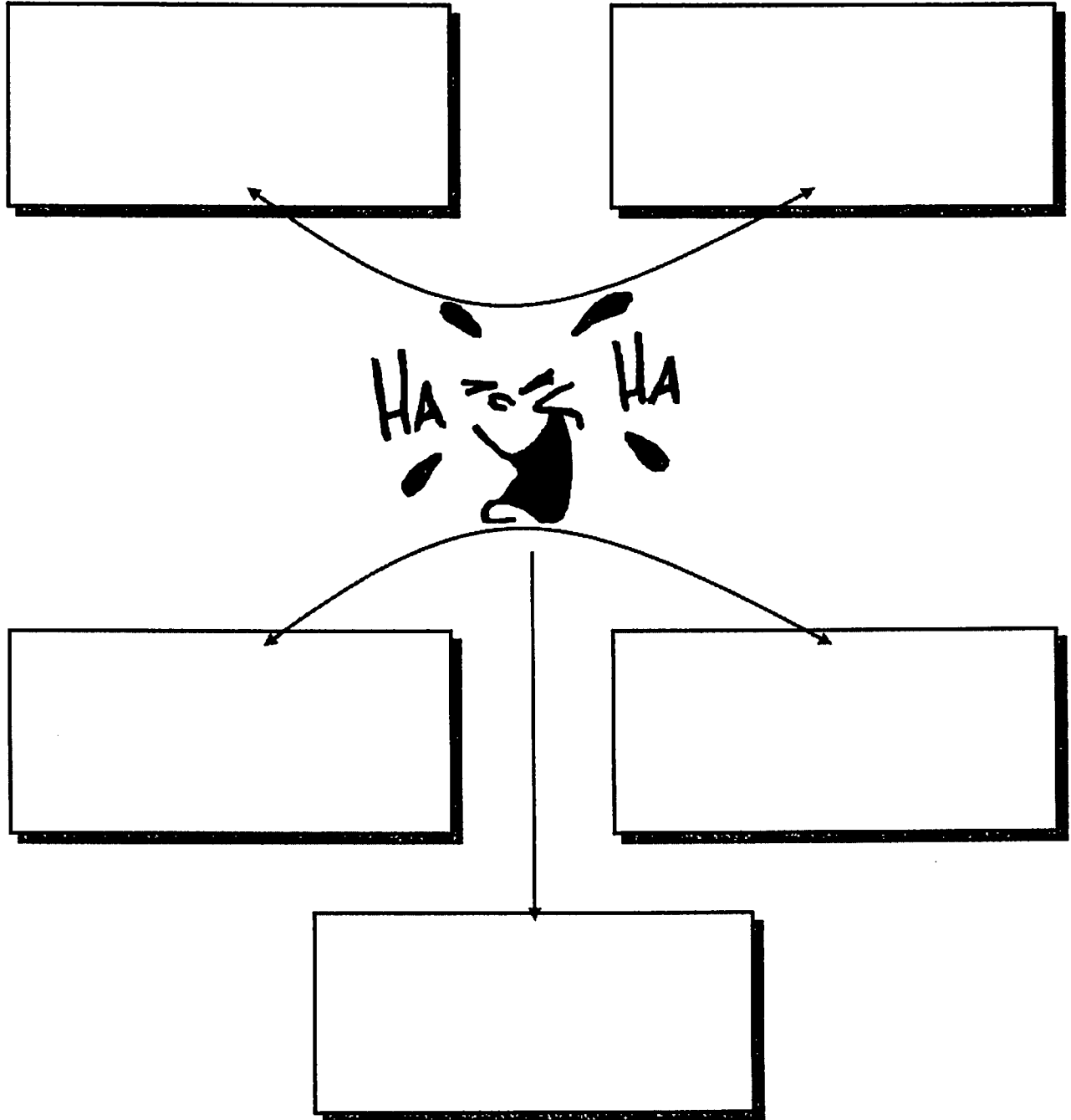
2. Trouvez cinq représentations de ce qui vous amuse ou vous fait rire dans la vie, puis, remplissez le schéma ci-dessous, soit par écrit, ou par collage d'images.

---

**Représentations possibles :**

une blague, un humoriste, une farce ou une attrape, une situation drôle, une comédie, une B.D., un sketch, un mime, etc.

---



3. Dégagez le champ lexical de l'humour.



4. En équipe de 2 à 4 personnes, écrivez une définition de l'humour.

L'humour: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_







9. Visionnez maintenant des spectacles d'humoristes étrangers et choisissez-en un qui vous plait. Vous deviendrez alors son agent promotionnel. Remplissez la grille d'écoute suivante pour consigner des informations qui vous serviront à rédiger votre lettre explicative.

<b>Nom de l'humoriste :</b>
<b>Ce qui fait rire les Québécois</b>
<b>Pourquoi devrait-il être engagé au Festival Juste pour rire ?</b>

10. Complétez votre tableau à l'aide de tout autre renseignement sur votre humoriste (biographie, critiques, livres, articles de journal, etc.).



12. Faites un plan pour regrouper les informations recueillies dans la situation de départ.

## LE PLAN DU TEXTE EXPLICATIF ENGAGÉ

### Introduction

- Sujet amené : \_\_\_\_\_
- Sujet posé (pourquoi) : \_\_\_\_\_
- Sujet divisé (éléments d'explication) : \_\_\_\_\_

### Développement

- 1<sup>er</sup> élément d'explication :

Phrase introductive : \_\_\_\_\_

Explication : \_\_\_\_\_

Conclusion partielle : \_\_\_\_\_

- 2<sup>e</sup> élément d'explication :

Phrase introductive : \_\_\_\_\_

Explication : \_\_\_\_\_

Conclusion partielle : \_\_\_\_\_

- 3<sup>e</sup> élément d'explication (au besoin) :

Phrase introductive : \_\_\_\_\_

Explication : \_\_\_\_\_

Conclusion partielle : \_\_\_\_\_

### Conclusion

- Synthèse : \_\_\_\_\_
- Ouverture : \_\_\_\_\_

~~Sous-réalisation~~

Rédaction

13. Écrivez votre introduction

BROUILLON

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

14. Réfléchissez aux différentes méthodes de travail efficaces qui vous permettraient de réviser votre introduction. Vous pouvez vous servir des notions et des exercices que votre enseignant vous a donnés préalablement.

15. Corriger le texte en utilisant une méthode d'autocorrection adaptée à vos besoins.

16. Rédigez le propre à l'encre bleue ou noire.

PROPRE

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

Nombre de mots : \_\_\_\_\_

## *Evaluation de la démarche*

17. Réfléchissez à votre démarche de scripteur.

Quelles sont vos forces?

Comment avez-vous fait pour organiser vos idées dans le texte?

Quelles sont vos faiblesses?

Quels sont les commentaires que vous voudriez recevoir de votre enseignant lorsqu'il corrigera cette introduction?

Commentaires de votre enseignant  
(réservé à votre enseignant)

Y a-t-il des ajustements à faire.  
Lesquels?

Comment vous y êtes-vous pris pour réviser votre texte?

~~Écriture~~

Rédaction

18. Écrivez votre premier paragraphe du développement

BROUILLON

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

19. Réfléchissez aux différentes méthodes de travail efficaces qui vous permettraient de réviser votre introduction. Vous pouvez vous servir des notions et des exercices que votre enseignant vous a donnés préalablement.

20. Corrigez le texte en utilisant une méthode d'autocorrection adaptée à vos besoins.

21. Rédigez le propre à l'encre bleue ou noire.

PROPRE

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

Nombre de mots : \_\_\_\_\_



## *Evaluation de la démarche*

22. Réfléchissez à votre démarche de scripteur.

Quelles sont vos forces?

Comment avez-vous fait pour organiser vos idées dans le texte?

Quelles sont vos faiblesses?

Quels sont les commentaires que vous voudriez recevoir de votre enseignant lorsqu'il corrigera ce paragraphe?

Commentaires de votre enseignant  
(réservé à votre enseignant)

Y a-t-il des ajustements à faire.  
Lesquels?

Comment vous y êtes-vous pris pour réviser votre texte?

~~Sous-réalisation~~

Rédaction

23. Écrivez votre deuxième paragraphe du développement

BROUILLON

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

24. Réfléchissez aux différentes méthodes de travail efficaces qui vous permettraient de réviser votre introduction. Vous pouvez vous servir des notions et des exercices que votre enseignant vous a donnés préalablement.

25. Corriger le texte en utilisant une méthode d'autocorrection adaptée à vos besoins.

26. Rédigez le propre à l'encre bleue ou noire.

PROPRE

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

Nombre de mots : \_\_\_\_\_

## *Evaluation de la démarche*

27. Réfléchissez à votre démarche de scripteur.

Quelles sont vos forces?

Comment avez-vous fait pour organiser vos idées dans le texte?

Quelles sont vos faiblesses?

Quels sont les commentaires que vous voudriez recevoir de votre enseignant lorsqu'il corrigera ce paragraphe?

Commentaires de votre enseignant  
(réservé à votre enseignant)

Y a-t-il des ajustements à faire.  
Lesquels?

Comment vous y êtes-vous pris pour réviser votre texte?

*Sous-réalisation*

*Rédaction*

28. Écrivez votre conclusion

BROUILLON

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

29. Réfléchissez aux différentes méthodes de travail efficaces qui vous permettraient de réviser votre introduction. Vous pouvez vous servir des notions et des exercices que votre enseignant vous a donnés préalablement.

30. Corriger le texte en utilisant une méthode d'autocorrection adaptée à vos besoins.

31. Rédigez le propre à l'encre bleue ou noire.

PROPRE

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

Nombre de mots : \_\_\_\_\_

32. Réfléchissez à votre démarche de scripteur.

Quelles sont vos forces?

Comment avez-vous fait pour organiser vos idées dans le texte?

Quelles sont vos faiblesses?

Quels sont les commentaires que vous voudriez recevoir de votre enseignant lorsqu'il corrigera cette conclusion?

Commentaires de votre enseignant (réservé à votre enseignant)

Y a-t-il des ajustements à faire. Lesquels?

Comment vous y êtes-vous pris pour réviser votre texte?

## Phase d'intégration

33. Réviser le texte en entier à l'aide de la liste de vérification fournie à cet effet (page 23).
34. À la suite de la réalisation de la lettre, qu'avez-vous retenu de cette activité? Quelles sont les nouvelles notions que vous avez acquises?

---



---



---

35. Quand et comment pourriez-vous réinvestir ces notions?

---



---



---

36. Quelle a été la plus grande difficulté que vous avez rencontrée lors de cette tâche?

---



---

37. Quel est votre point fort en rédaction?

---



---

38. Quelles sont les choses que vous devriez changer pour améliorer votre prochaine tâche d'écriture?

---



---



---

39. Maintenant, quelle cote vous accordez-vous en ce qui concerne votre habileté à écrire et corriger un texte explicatif engagé? Encerclez celle qui correspond le mieux à votre situation actuelle.

Est nettement en deçà des attentes	Est en deçà des attentes	Répond minimalement aux attentes	Répond aux attentes	Dépasse les attentes
<b>E</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>

## Liste de vérification

Je révise et j'apporte des corrections à mon texte.

(✓)



## Contenu et organisation de mon texte

1	Le titre de mon texte est en lien avec le contenu.	<input type="checkbox"/>
2	Mon texte respecte la structure du texte explicatif.	<input type="checkbox"/>
3	La question à laquelle le texte répond est formulée de façon explicite.	<input type="checkbox"/>
4	Mon texte comporte une introduction, un développement et une conclusion.	<input type="checkbox"/>
5	J'ai divisé mon texte en paragraphes en respectant l'organisation des idées.	<input type="checkbox"/>
6	Dans l'introduction, j'ai présenté mon sujet, j'ai indiqué les raisons qui répondent à la question et sur lesquelles porte l'explication.	<input type="checkbox"/>
7	J'ai développé chacune des explications en ayant recours à des procédés explicatifs.	<input type="checkbox"/>
8	La conclusion de mon texte comporte une synthèse de l'explication et une ouverture du sujet.	<input type="checkbox"/>
9	J'ai utilisé des marqueurs de relation pour rendre mon texte cohérent.	<input type="checkbox"/>
10	Le ton est cohérent avec le point de vue adopté.	<input type="checkbox"/>
11	J'ai divisé mon texte en paragraphes en tenant compte des points présentés.	<input type="checkbox"/>
12	Durant la rédaction de mon texte, j'ai tenu compte de l'image que je me fais de mon destinataire.	<input type="checkbox"/>

## Fonctionnement de la langue

1	J'ai utilisé des subordonnées circonstancielles de cause ou de conséquence.	<input type="checkbox"/>
2	J'ai varié mes types et mes formes de phrases : déclarative, exclamative, interrogative, impérative, neutre, active, positive, personnelle, etc.	<input type="checkbox"/>
3	J'ai utilisé des mots connotatifs pour convaincre les destinataires.	<input type="checkbox"/>
4	J'ai utilisé des adverbes pour enrichir certains verbes et certains adjectifs.	<input type="checkbox"/>
5	J'ai choisi le vocabulaire et le registre de langue en fonction de mon destinataire et du point de vue adopté.	<input type="checkbox"/>
6	J'ai respecté les règles habituelles de grammaire et d'orthographe (ponctuation, construction des phrases, orthographe d'usage, etc.).	<input type="checkbox"/>

## GRILLE D'APPRÉCIATION DE L'ENSEIGNANT — ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

### *Informen en élaborant des descriptions et des explications*

	L'élève est nettement en deçà des exigences liées à la tâche.	L'élève est en deçà des exigences liées à la tâche.	L'élève répond minimalement aux exigences liées à la tâche.	L'élève répond aux exigences liées à la tâche.	L'élève dépasse les exigences liées à la tâche.
1. <i>Cohérence des textes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présente ses propos sans organisation évidente.</li> <li>Cumule ses informations.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présente ses propos de façon parfois discontinue ou incomplète.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organise son texte et fait progresser ses propos selon un ordre logique, malgré quelques maladresses (organisateur...).</li> <li>Tient compte du destinataire.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organise son texte de façon appropriée et fait progresser ses propos en établissant des liens logiques entre eux.</li> <li>Suscite l'intérêt du destinataire.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organise son texte de façon appropriée et fait progresser habilement ses propos.</li> <li>Suscite l'intérêt du destinataire par des moyens variés.</li> </ul> <input type="checkbox"/>
2. <i>Pertinence du choix des ressources : langue, texte, culture (adaptation à la situation d'écriture) Rigueur dans l'utilisation des sources de référence</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présente peu d'éléments pertinents.</li> <li>Présente les informations sans les formuler dans ses mots.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présente des descriptions liées au sujet traité sans les expliquer. Tient compte de certains éléments de la tâche.</li> <li>Présente la plupart des informations sans les formuler dans ses mots.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Élabore des descriptions et quelques explications la plupart du temps adaptées à la tâche. (Utilisation de procédés explicatifs identifiables)</li> <li>Insère des discours rapportés correctement issus de sources habituellement crédibles.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Élabore des descriptions et des explications généralement pertinentes et les développe de façon appropriée.</li> <li>Insère des discours rapportés correctement en mentionnant ses sources et en s'assurant de leur crédibilité</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Élabore des descriptions et des explications pertinentes et les développe de façon personnalisée.</li> <li>Insère correctement des discours rapportés directs et indirects en mentionnant ses sources crédibles.</li> </ul> <input type="checkbox"/>
3. <i>Construction des phrases et ponctuation appropriées</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construit et ponctue quelques phrases correctement.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construit et ponctue de façon généralement correcte ses phrases de structure simple, mais celles de structure complexe comportent plusieurs erreurs.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construit et ponctue de façon généralement correcte ses phrases de structure simple, mais celles de structure complexe comportent des maladresses.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, plusieurs présentant une certaine complexité.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construit et ponctue correctement ses phrases, plusieurs présentant une certaine complexité, malgré de rares maladresses.</li> </ul> <input type="checkbox"/>
4. <i>Justesse du vocabulaire utilisé</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilise des expressions ou des mots qui relèvent souvent de la langue orale ou familière.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilise des expressions ou des mots usuels dont plusieurs sont incorrects ou répétés.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilise des expressions ou des mots généralement appropriés, malgré des imprécisions ou répétitions.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilise la plupart du temps des expressions ou des mots précis, variés et appropriés.</li> </ul> <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilise des expressions et des mots précis, variés et parfois recherchés.</li> </ul> <input type="checkbox"/>



## GRILLE D'APPRÉCIATION DE L'ENSEIGNANT — ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS (SUITE)

	L'élève est nettement en deçà des exigences liées à la tâche.	L'élève est en deçà des exigences liées à la tâche.	L'élève répond minimalement aux exigences liées à la tâche.	L'élève répond aux exigences liées à la tâche.	L'élève dépasse les exigences liées à la tâche.
5. <i>Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale*</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orthographe son texte en respectant peu les normes relatives à l'orthographe.</li> </ul> <p style="text-align: center;">(plus de 7 % d'erreurs)</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orthographe son texte de façon peu assurée.</li> <li>Effectue parfois les accords simples et orthographe de façon généralement correcte les mots courants.</li> </ul> <p style="text-align: center;">(5 % à 7 % d'erreurs)</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orthographe son texte de façon acceptable.</li> <li>Effectue plusieurs accords simples et orthographe correctement plusieurs mots courants.</li> </ul> <p style="text-align: center;">(3% à 5% d'erreurs)</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orthographe son texte de façon satisfaisante.</li> <li>Effectue plusieurs accords et orthographe de façon généralement correcte les mots courants.</li> </ul> <p style="text-align: center;">(2 % à 3 % d'erreurs)</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orthographe son texte de façon très satisfaisante.</li> <li>Effectue la plupart des accords et orthographe de façon généralement correcte les mots dont plusieurs sont moins courants.</li> </ul> <p style="text-align: center;">(moins de 2 % d'erreurs)</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>

\* Il faut prendre en compte la nature, la récurrence des fautes, la complexité des phrases, la longueur du texte, etc.

	L'élève est nettement en-deçà des exigences liées à la tâche.	L'élève est en-deçà des exigences liées à la tâche.	L'élève répond minimalement aux exigences liées à la tâche.	L'élève répond aux exigences liées à la tâche.	L'élève dépasse les exigences liées à la tâche.
<b>Appréciation globale</b>	Écrit un texte sommaire sans en assurer la cohérence. Rédige un texte dans lequel la langue est très peu maîtrisée.	Écrit un texte qui comporte une organisation simple et qui traite sommairement du sujet. Rédige un texte dans lequel la langue est peu assurée.	Écrit un texte dont le contenu et l'organisation sont adaptés à la situation d'écriture. Rédige un texte dans lequel la langue est d'un niveau acceptable.	Écrit un texte dont le contenu est suffisamment développé et organisé de façon cohérente. Rédige un texte dans lequel la langue est d'un niveau acceptable à satisfaisant.	Écrit un texte dont le contenu est développé et organisé de façon personnalisée. Rédige un texte dans lequel la langue est d'un niveau satisfaisant à très satisfaisant.

Grille adaptée du MELS (2007)

**TABLEAU DE CORRESPONDANCE ENTRE LE NOMBRE DE FAUTES  
ET L'ÉCHELLE D'APPRÉCIATION POUR LA CORRECTION DE L'ORTHOGRAPHE**

**2<sup>E</sup> CYCLE DU SECONDAIRE – 1<sup>RE</sup> ANNÉE  
CRITÈRE 5**

Nombre de mots du texte	L'élève est nettement en deçà des exigences liées à la tâche.	L'élève est en deçà des exigences liées à la tâche.	L'élève répond minimalement aux exigences liées à la tâche.	L'élève répond aux exigences liées à la tâche.	L'élève dépasse les exigences liées à la tâche.
	7 % d'erreurs et plus	De 5 % à 7 % d'erreurs	De 3 % à 5 % d'erreurs	de 2 % à 3 % d'erreurs	Moins de 2% d'erreurs
Moins de 100	7 et plus	5 à 6	3 à 4	2 à 3	0 à 1
100 - 149	11 et plus	8 à 10	5 à 7	2 à 4	0 à 1
150 - 199	13 et plus	9 à 12	6 à 8	3 à 5	0 à 2
200 - 249	17 et plus	12 à 16	8 à 11	4 à 7	0 à 3
250 - 299	21 et plus	14 à 20	9 à 13	5 à 8	0 à 4
300 - 349	25 et plus	16 à 24	11 à 15	6 à 10	0 à 5
350 - 399	28 et plus	19 à 27	13 à 18	7 à 12	0 à 6
400 - 449	31 et plus	21 à 30	14 à 20	8 à 13	0 à 7
450 - 499	33 et plus	23 à 32	16 à 22	9 à 15	0 à 8
500 - 549	37 et plus	26 à 36	17 à 25	10 à 16	0 à 9

- Le nombre de fautes correspond à l'addition des fautes d'orthographe d'usage et d'accords grammaticaux. Il faut prendre en compte la nature, la récurrence des fautes, la complexité des phrases, etc.
- Les calculs pour arriver aux pourcentages ont été arrondis.
- Lorsque le nombre de mots du texte est à la limite d'une catégorie telle que définie dans le tableau, il est préférable d'utiliser son jugement.

**Suggestions pour la correction - orthographe**

- Pour les erreurs récurrentes d'orthographe d'usage, ne compter qu'une faute si un même mot erroné est répété plusieurs fois avec une forme identique.
- Pour les erreurs d'accords grammaticaux avec le verbe, ne compter qu'une faute si un verbe erroné se répète dans un environnement identique : même sujet, même temps, même type de phrase.
- Un mot illisible est considéré comme une faute d'orthographe.
- Ne pas tenir compte des accords grammaticaux plus complexes qui n'ont pas fait l'objet d'apprentissage