

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARTINE DE GRANDPRÉ

COMPARAISON ENTRE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL ET LA
RÉSOLUTION DE PROBLÈME EN CE QUI A TRAIT AU TRANSFERT DES
APPRENTISSAGES GRAMMATICaux EN ÉCRITURE

5 JUILLET 2006



Sommaire

De nos jours, il est indéniable que la réussite scolaire passe en grande partie par la maîtrise de l'écriture. Malheureusement, plusieurs jeunes semblent éprouver des difficultés dans ce domaine, en particulier avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Depuis quelques années, on reproche à l'approche pédagogique utilisée par la majorité des enseignants, l'enseignement traditionnel, d'être en partie responsable. D'ailleurs, en 2003, le ministère de l'Éducation du Québec a mis en place un nouveau programme de français au secondaire dans lequel l'enseignement traditionnel est mis à l'écart au profit de pratiques pédagogiques novatrices qui auraient l'avantage de faciliter le transfert des apprentissages. Nous avons voulu vérifier quelles pouvaient être les ressemblances et les différences entre une de ces nouvelles approches, soit la résolution de problème, et l'enseignement traditionnel en ce qui concerne le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Pour y arriver, nous avons mis en place, dans notre classe de français langue d'enseignement en troisième secondaire, chacune de ces approches dans le but de répondre à deux objectifs spécifiques : décrire les perceptions des élèves quant à chacune des approches pédagogiques sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture et décrire les effets engendrés par chacune des deux approches sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Les données recueillies auprès de six élèves, autant de garçons que de filles, deux élèves forts, deux élèves moyens et deux élèves faibles, nous ont permis de mettre en évidence quelques ressemblances, mais surtout de nombreuses différences entre les deux approches pédagogiques quant à trois aspects du transfert : les connaissances

antérieures, le déroulement de l'apprentissage et la métacognition, mais aussi quant aux effets de chacune des approches sur le transfert. Il semble que l'enseignement traditionnel faciliterait le transfert chez l'élève garçon fort et l'élève fille faible, alors que la résolution de problème le faciliterait chez la fille et le garçon faibles et chez la fille et le garçon moyens.

Table des matières

SOMMAIRE	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES	ix
REMERCIEMENTS.....	x
INTRODUCTION.....	1
PROBLÉMATIQUE.....	4
1. Problème de transfert des apprentissages grammaticaux en écriture	5
2. Programmes d'étude	10
2.1 Programme-cadre de 1969	10
2.2 Programme de 1980.....	12
2.3 Programme de 1995.....	13
2.4 Programme de 2003.....	15
3. Question et objectifs de recherche.....	19
CADRE THÉORIQUE.....	21
1. Résolution de problème	22
1.1 Définition de la résolution de problème	23
1.2 Processus de résolution de problème.....	25
1.2.1 Phase de représentation du problème	27
1.2.2 Phase de solution du problème	29
1.3 Problèmes : définition et types.....	32
1.4 Stratégies de résolution de problème.....	33
2. Transfert des apprentissages.....	35
2.1 Définition du transfert	35
2.2 Types de transfert	36
2.3 Transfert des apprentissages : un triptyque.....	38

2.4 Interventions pédagogiques favorisant le transfert.....	39
3. Métacognition.....	41
3.1 Définition de la métacognition.....	42
3.2 Interventions pédagogiques favorisant la métacognition	45
4. Processus d'écriture	47
MÉTHODOLOGIE	52
1. Type de recherche : la recherche qualitative/interprétative	53
2. Échantillon	55
3. Instruments de la recherche qualitative	57
3.1 Entrevue semi-dirigée	57
3.2 Journal de bord des élèves	59
3.3 Portfolio des élèves	61
4. Déroulement de la recherche	64
4.1 Séquences didactiques	64
4.1.1 Enseignement traditionnel	65
4.1.2 Résolution de problème.....	68
4.2 Collecte des données	70
4.2.1 Première étape : enseignement traditionnel.....	70
4.2.2 Deuxième étape : résolution de problème	71
4.3 Modalités d'analyse	73
4.3.1 Analyse des perceptions des élèves	73
4.3.2 Analyse des effets	74
RÉSULTATS, ANALYSE ET INTERPRÉTATION	78
1. Données sociologiques.....	79
2. Description et analyse des données obtenues lors de l'enseignement traditionnel	
.....	81
2.1 Description et analyse des données des entrevues et des journaux de bord	
en lien avec l'enseignement traditionnel	82

2.1.1 Perceptions des élèves concernant la prise en compte des connaissances antérieures lors de l'enseignement traditionnel.....	82
2.1.2 Perceptions des élèves concernant le déroulement des apprentissages lors de l'enseignement traditionnel.....	85
2.1.3 Perceptions des élèves concernant la métacognition lors de l'enseignement traditionnel	88
2.2 Description et analyse des données obtenues à partir des portfolios en enseignement traditionnel.....	91
2.2.1 Description et analyse des connaissances maîtrisées par les élèves avant l'enseignement traditionnel.....	92
2.2.2 Effets de l'enseignement traditionnel sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture.....	98
2.3 Synthèse des données en enseignement traditionnel.....	107
3. Description et analyse des données obtenues lors la résolution de problème	110
3.1 Description et analyse des données des entrevues, des journaux de bord et du document <i>Résolution d'un problème grammatical</i> en lien avec la résolution de problème	111
3.1.1 Perceptions des élèves concernant la prise en compte des connaissances antérieures lors de la résolution de problème	112
3.1.2 Perceptions des élèves concernant le déroulement des apprentissages lors de la résolution de problème	116
3.1.3 Perceptions des élèves quant à la métacognition en résolution de problème	118
3.2 Description et analyse des données obtenues à partir des portfolios en résolution de problème	120
3.2.1 Description et analyse du problème de chaque élève avant la résolution de problème	121
3.2.2 Effets de la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture	122
3.3 Synthèse de l'analyse des données en résolution de problème.....	125
4. Ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème	128
4.1 Ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème concernant la prise en compte des connaissances antérieures.....	129
4.2 Ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème concernant le déroulement des apprentissages..	129

4.3 Ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème quant à la métacognition	130
4.4 Ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème quant aux effets sur le transfert	131
4.5 Limites de la recherche	132
CONCLUSION	135
RÉFÉRENCES	140
APPENDICES	146
A- Autorisations, engagement et consentement	147
A1- Autorisation du comité éthique de la recherche	147
A2- Autorisation du directeur de l'école secondaire Mont-Bleu à Gatineau	148
A3- Engagement à la confidentialité de notre collègue	149
A4- Formulaires de consentement	150
B- Schéma d'entrevue et verbatim.....	154
B1- Schéma d'entrevue.....	154
B2 – Verbatim des entrevues de l'élève EM1.....	156
C- Journal de bord et verbatim	163
C1 – Journal de bord.....	163
C2 – Verbatim du journal de bord de l'élève EF1	166
D- Portfolio de l'élève EFO2	169
E- Séquences didactiques	178
E1- Séquence d'enseignement traditionnel	178
E2- Séquence de résolution de problème	190

Liste des tableaux

Tableau 1 : Modèle de résolution de problème d'Andre (1986)	27
Tableau 2 : Activités que doit faire l'élève pour réaliser les étapes de la résolution de problème du modèle d'Andre (1986)	31
Tableau 3 : Contenu du portfolio des élèves	63
Tableau 4 : Connaissances en ponctuation en 3 ^e secondaire selon le MÉQ (1997b)	67
Tableau 5 : Données sociologiques relatives aux élèves	80
Tableau 6 : Connaissances maîtrisées par les élèves dans leur 1 ^{re} production écrite	93
Tableau 7 : Description des effets de l'enseignement traditionnel sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture	100
Tableau 8 : Connaissances transférées en enseignement traditionnel	106
Tableau 9 : Problème grammatical choisi par chaque élève	113
Tableau 10 : Correction de la production écrite faite avant la résolution de problème	122
Tableau 11 : Comparaison entre la correction de la production écrite faite avant la résolution de problème et celle faite après la résolution de problème	123

Liste des figures

Figure 1 : Processus général de résolution de problème de Legendre (2005)	26
Figure 2 : Cycle de l'activité métacognitive de Lafortune & Saint-Pierre (1996) ...	45
Figure 3 : Adaptation du modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) par Moffet (1995)	49

Remerciements

Je tiens à remercier du plus profond de mon cœur madame Lizanne Lafontaine, directrice de recherche. Les commentaires toujours pertinents, le soutien constant et les encouragements prodigués m'ont permis de me dépasser.

Merci aux évaluatrices de mon mémoire, mesdames Johanne Pharand et Martine Leclerc, pour leurs précieux conseils.

Je dis aussi merci à ma collègue et amie Annie Gauthier pour le temps qu'elle m'a accordée lorsqu'il a fallu faire les entrevues.

Je veux aussi remercier mes élèves, sans qui cette recherche n'aurait pu avoir lieu.

Merci à ma famille et à ma belle-famille, pour l'intérêt que tous et chacun ont démontré concernant le déroulement de ma recherche et pour leurs encouragements.

Finalement, un merci tout particulier à mon amoureux, Charles, sans qui, *selon lui*, j'aurais quand même réalisé ce mémoire, mais grâce à qui, *selon moi*, j'ai pu parvenir à donner le meilleur de moi-même.

Introduction

La maîtrise de l'écriture a un rôle majeur à jouer dans la réussite scolaire et, année après année, nombreux sont les intervenants qui constatent que les performances des élèves dans ce domaine sont plutôt déplorables. C'est l'aspect grammatical de l'écriture qui paraît être la pierre d'achoppement. Il semble que les apprentissages grammaticaux faits par les élèves ne soient pas facilement transférés en écriture. Ce constat en a été un qui a amené le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), maintenant appelé le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS)¹, à apporter de nombreuses modifications à son programme de français langue d'enseignement au fil des ans. Dans le dernier programme paru en 2003, il semble que l'approche pédagogique la plus utilisée par les enseignants, l'enseignement traditionnel, soit mise à l'écart au profit de nouvelles approches pédagogiques qui auraient l'avantage de faciliter le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture.

À titre d'enseignante de français langue d'enseignement au secondaire, nous nous questionnons sur la pertinence des approches pédagogiques suggérées pour répondre aux besoins des élèves qui apprennent à écrire la langue. Par conséquent, une recherche visant à comparer la mise en pratique d'une de ces approches pédagogiques dites « novatrices », soit la résolution de problème, à l'enseignement traditionnel sur le plan du transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en classe de français langue d'enseignement en troisième secondaire semble avoir sa raison d'être.

¹ Étant donné que le Ministère responsable de l'éducation au Québec a changé de nom en mars 2005, nous utilisons l'acronyme MÉQ (ministère de l'Éducation du Québec) lorsque nous y référons avant cette date et l'acronyme MÉLS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) lorsque c'est après mars 2005.

Dans les lignes qui suivent, nous présentons d'abord un premier chapitre qui fait état de la problématique de notre recherche, c'est-à-dire que nous expliquons le problème du transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Nous faisons ensuite le lien entre ce problème et l'enseignement traditionnel et nous nous attardons aux programmes de français langue d'enseignement des 40 dernières années pour tenter de comprendre d'où vient cette tradition pour l'enseignement de la grammaire. Après cela, nous dévoilons notre question et nos objectifs de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre théorique sur lequel s'appuie notre étude. Pour ce faire, nous définissons et étudions les concepts fondamentaux de cette recherche, soit la résolution de problème, le transfert des apprentissages, la métacognition et le processus d'écriture.

Le troisième chapitre sert à exposer la méthodologie utilisée pour atteindre nos objectifs de recherche durant l'élaboration et la validation de nos instruments ainsi que lors de la collecte des données.

Finalement, dans le quatrième chapitre, une analyse des données recueillies sur l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture est d'abord présentée. Nous comparons ensuite ces données à notre cadre théorique afin d'expliquer les ressemblances et les différences.

Problématique

Depuis maintenant six ans, nous enseignons le français langue d'enseignement au secondaire. Nous avons été amenée à travailler avec différentes clientèles : élèves doués, élèves « réguliers » et élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Peu importe la clientèle, nous avons remarqué qu'un problème revenait année après année : les élèves éprouvent des difficultés à transférer les apprentissages grammaticaux qui leur sont enseignés en écriture, c'est-à-dire qu'ils réutilisent peu ou pas correctement « (...) [l]es connaissances ou [l]es compétences dans d'autres contextes que dans celui ayant servi de référence ou de point d'ancrage au moment de l'apprentissage » (Tardif & Presseau, 1998, p. 40). Dans les lignes qui suivent, nous tentons d'abord d'expliquer ce problème. Nous mettons ensuite au clair le lien existant entre ce problème et une approche pédagogique utilisée généralement par les enseignants, l'enseignement traditionnel. Après, nous nous attardons aux programmes de français langue d'enseignement afin de comprendre d'où vient l'importance accordée à cette approche pour l'enseignement de la grammaire. Nous concluons cette partie par notre question et nos objectifs de recherche.

1. Problème de transfert des apprentissages grammaticaux en écriture

La société québécoise s'attend à ce que les jeunes, après 11 années d'étude, soit six années au primaire et cinq au secondaire, aient une maîtrise de base de la langue française parlée et écrite (MÉQ, 1996, 2003). Malheureusement, tel ne semble pas être le cas (Chartrand, 1996, 1999; Conseil de la langue française, 1999; Lefrançois, 2005; Paret, 1996; Reuter, 1996). Année après année, les médias et le public en général

s'empressent de décrier les piètres résultats des élèves, particulièrement en écriture (Meney, 2004; Moffet, 1995; Nadeau, 1996; Nadeau & Fisher, 2006; Papineau, 2001; Préfontaine, 1998).

Les difficultés rencontrées par les élèves en écriture sont de plusieurs ordres. Il peut s'agir d'une incapacité à traiter adéquatement l'information, d'une méconnaissance des étapes et des fonctions de l'écriture ou d'une incapacité à respecter les critères de qualité d'un texte (Bergeron & Harvey, 1999; Hayes & Flower, 1980; Thérien & Smith, 1996). L'incapacité à traiter adéquatement l'information résulterait du fait que les élèves ont été habitués à mémoriser la matière qui leur est enseignée comme un savoir figé et morcelé. Les enseignants ne les formeraient pas assez à dégager les concepts clés. Or, pour écrire, il est nécessaire d'être capable de cerner les informations importantes en lien avec le sujet traité et d'établir des liens clairs et cohérents (Bergeron & Harvey, 1999; Thérien & Smith, 1996). L'écriture nécessite aussi le respect de certaines étapes : « (...) 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). De plus, beaucoup d'élèves escamotent le plan ou la révision. Ils tentent de tout faire d'un coup. Cela entraîne généralement une surcharge mentale, les empêchant ainsi de s'attarder à tous les aspects de l'écriture (Nadeau & Fisher, 2006; Thérien & Smith, 1996). Une autre des raisons pouvant expliquer les difficultés des élèves en écriture est que ceux-ci oublient parfois la raison d'être de l'écriture, soit la communication. Dans

leur texte, ils négligent certains éléments d'une situation de communication complète : message, code, contexte, émetteur et récepteur (Bergeron & Harvey, 1999; Thérien & Smith, 1996). Finalement, la dernière difficulté qu'éprouvent bon nombre d'entre eux est de répondre aux critères de qualité d'un texte, c'est-à-dire la pertinence, la cohérence, le traitement en profondeur du sujet, le style (syntaxe et vocabulaire utilisés dans le but de soutenir l'intérêt du lecteur) et la maîtrise du code linguistique (Nadeau & Fisher, 2006; Thérien & Smith, 1996).

Conscient des difficultés des élèves en écriture, Moffet (1995) a tenté de comprendre pourquoi des étudiants de l'ordre collégial avaient encore ces problèmes après leurs cinq années d'études au secondaire. Il s'est basé sur les résultats des étudiants aux examens du MÉQ de la cinquième secondaire et de la fin du collégial, sur certains tests de français (entre autres le TEFEC - test de classement en français écrit utilisé au collégial -), sur des recherches et sur ses propres observations afin de regrouper les causes. Trois principales causes ont émergé de ses recherches qui permettent d'expliquer les difficultés présentées précédemment : la méconnaissance de la langue, l'utilisation restreinte de l'écriture et l'évaluation de l'écriture.

D'abord, la méconnaissance de la langue, c'est la méconnaissance des règles qui la régissent et des structures de textes. Cela entraîne des répercussions considérables en écriture. En effet, les étudiants qui ont une compréhension limitée de la langue ne sauront pas mettre en œuvre les connaissances et compétences requises lorsque viendra

le temps d'écrire. Ensuite, la deuxième cause, soit l'utilisation restreinte de l'écriture, ne favorise pas le besoin, pour les étudiants, de développer des apprentissages qui seront transférés en écriture. Enfin, au sujet de la dernière cause, l'évaluation des textes que les étudiants écrivent, Moffet (1995), corroboré par Roberge (2006), dit que la correction se fait de façon imprécise, empêchant ainsi les étudiants d'avoir accès à des pistes adéquates pour qu'ils en viennent à développer davantage de connaissances et de compétences langagières. Souvent, seule l'erreur est sanctionnée, les corrections à apporter font défaut. Les étudiants ne savent donc pas comment se corriger et répètent inévitablement les mêmes erreurs. Par conséquent, ces trois causes peuvent expliquer les problèmes des étudiants en écriture « (...) parce que chacune à sa façon ne permet pas de donner ni de développer les connaissances et les [compétences] nécessaires pour que le transfert se produise, car il y a absence de savoirs et de savoir-faire » (Moffet, 1995, p. 97).

Même si les résultats de cette recherche concernent les étudiants du collégial, il nous semble qu'ils traduisent aussi la réalité des élèves du secondaire. Notre intérêt se porte toutefois sur une seule des causes énumérées par Moffet (1995), soit la méconnaissance de la langue, parce que nous aimerions comprendre comment il est possible qu'après tant d'années à se faire répéter les mêmes notions, les élèves puissent ne pas les avoir assimilées et être en mesure de les transférer en écriture.

De nombreux auteurs, entre autres Chartrand (1996), Nadeau et Fisher (2006), Saint-Onge (1988) et Thérien et Smith (1996), prétendent que les faiblesses des élèves concernant le code linguistique seraient en partie dues à la méthode utilisée par les enseignants. Pourtant, bon nombre de pédagogues s'évertuent pendant 11 années (six au primaire et cinq au secondaire) à répéter les règles grammaticales et à fournir aux élèves une myriade d'exercices dans le but qu'ils les mémorisent et en fassent usage dans leurs textes (Chartrand, 1996; Nadeau & Fisher, 2006). Ils mettent en pratique ce qu'on appelle l'enseignement traditionnel. Cette méthode d'enseignement consiste habituellement en un exposé magistral, où les règles et quelques exemples sont généralement présentés au tableau, suivi d'exercices pour permettre la mise en pratique et la mémorisation des notions enseignées (Chartrand, 1996; Legendre, 2005; Meirieu, 1990; Nadeau & Fisher, 2006). Cette façon d'enseigner est sûrement, depuis plusieurs années, la plus répandue (Blondin, 2002; Chartrand, 1996; Nadeau & Fisher, 2006; Saint-Onge, 1988; Viau, 1999). Toutefois, ce n'est pas parce qu'elle est la plus répandue qu'elle est nécessairement la meilleure pour faciliter le transfert des apprentissages. En effet, l'exposé magistral servirait plus l'enseignant lui-même que les élèves puisque ces derniers sont passifs et les exercices soumis ne permettraient que la consolidation de la notion, pas le transfert (Nadeau, 1999; Nadeau & Fisher, 1996; Perrenoud, 1999). Les auteurs que nous avons consultés ainsi que nos observations dans nos classes depuis six ans nous permettent donc de douter de l'efficacité de cette approche en ce qui concerne le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture chez les élèves du secondaire.

2. Programmes d'études

Pour tenter de déterminer d'où vient l'importance accordée par les enseignants à l'enseignement traditionnel de la grammaire et aussi pour découvrir la place qu'occupe l'apprentissage de la grammaire dans le curriculum, nous faisons un bref historique des programmes de français langue d'enseignement au secondaire des 40 dernières années afin de cerner les orientations officielles.

Depuis la création du MÉQ en 1964, quatre programmes de français langue d'enseignement au secondaire ont été élaborés : 1969, 1980, 1995 et 2003. Soucieux de répondre aux exigences d'une société en évolution, le gouvernement n'a pas hésité à modifier ses programmes. Dans ceux-ci, nous y retrouvons les orientations que doivent suivre les enseignants concernant les notions à enseigner et la façon de les enseigner.

2.1 Programme-cadre de 1969

Dans les années 1960, les recherches en linguistique ainsi que l'avancement des recherches en enseignement des langues étrangères ont amené les responsables à une prise de conscience : l'enseignement du français était beaucoup trop centré sur l'acquisition de connaissances sur la langue et pas assez sur la capacité à l'utiliser (Nadeau & Fisher, 2006). Le gouvernement a donc décidé de procéder à un changement de cap et un programme en ce sens a été créé : le programme-cadre de 1969. Il avait

pour objectif général de « Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée » (p.6). Trois principes directeurs guidaient la mise en œuvre de cet objectif :

- 1- « Les objectifs du programme de français se fondent sur les fonctions linguistiques [parler, écouter, écrire et lire] de l'élève;
- 2- L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue;
- 3- La langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de la civilisation » (p.6).

Pour mettre en œuvre ces principes directeurs, le gouvernement a insisté sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage et a recommandé aux enseignants de partir d'un thème (l'agriculture, les métiers, etc.) afin de créer des situations de communication contextualisées et intéressantes où les élèves allaient être actifs (MÉQ, 1969; Nadeau & Fisher, 2006). L'apprentissage de la grammaire était donc relégué au second plan. Malgré ces orientations, qui n'avaient rien à voir avec l'enseignement traditionnel, dans les pratiques des enseignants, le renouvellement ne s'est pas fait pour autant (Nadeau & Fisher, 2006). Les enseignants ont, pour la plupart, poursuivi leurs habitudes (Patrice, 1978).

2.2 Programme de 1980

En 1980, un autre programme a été adopté, découlant des insatisfactions des enseignants quant à la maîtrise de la langue par leurs élèves (Nadeau & Fisher, 2006). Celui-ci conservait les mêmes orientations que le programme de 1969, mais elles étaient explicitées cette fois par des objectifs généraux et terminaux² beaucoup plus précis que pouvaient l'être l'objectif général et les principes du programme de 1969. En fait, plutôt que d'avoir un seul objectif général, ce sont trois objectifs généraux que nous y retrouvons, soit un en lien avec la compréhension de discours oraux et écrits, un autre relatif à la production de discours oraux et écrits et un troisième concernant les valeurs socioculturelles. Pour chacun de ces objectifs généraux, des objectifs terminaux servaient à les préciser. Par exemple, pour l'objectif général relatif à la production de discours, on y retrouvait comme objectif terminal, entre autres : « Écrire un texte visant à faire connaître ses sentiments ou ses opinions sur quelqu'un, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue » (MÉQ, 1980, p. 41). L'orientation communicative du programme de 1969 (objectif général) était donc conservée, mais renforcée. La langue se devait maintenant d'être considérée comme un instrument de communication personnelle et sociale (MÉQ, 1980). Les thèmes, si prisés dans le précédent programme pour la mise en œuvre de ces objectifs, étaient toutefois

² Objectif général : « Objectif éducationnel qui chapeaute et sert de guide à la formulation d'un ensemble d'objectifs de contenu et d'habileté dans une ou quelques matières scolaires à l'intention d'un groupe particulier de sujets. » (Legendre, 2005, p. 950)

Objectif terminal : « Objectif spécifique qui exprime les changements utiles et durables qui doivent survenir chez le Sujet et dont la présence est appréciable au terme d'une démarche prolongée d'apprentissage. » (Legendre, 2005, p. 960)

évacués étant donné l'usage parfois abusif fait de ceux-ci (MÉQ, 1980). Concernant l'enseignement du fonctionnement de la langue, le programme de 1980 s'est aussi montré un peu plus rigoureux que celui de 1969, sans toutefois favoriser l'enseignement de la grammaire axé sur l'étude des règles, que l'on jugeait alors peu efficace (Nadeau & Fisher, 2006). On y proposait plutôt de favoriser l'apprentissage implicite des règles par la pratique et l'objectivation de la pratique, lorsque le besoin se faisait sentir. C'est ce qui a été appelé l'enseignement occasionnel (Milot, 1984). Les enseignants, eux, ont interprété cela comme étant un enseignement traditionnel mené occasionnellement ou comme un enseignement plutôt fonctionnel où les contenus étaient allégés et simplifiés dans le but de faciliter l'application des règles en écriture (Nadeau & Fisher, 2006).

2.3 Programme de 1995

En 1995, faute de résultats concluants, une réflexion didactique a été entreprise sur la façon dont les élèves s'approprient la langue. Inspiré des récentes recherches en linguistique et de celles sur l'enseignement et l'apprentissage, mais aussi de la réalité de la classe et des exigences de la société, le gouvernement a modifié son programme de français (Chartrand, 1996; Nadeau & Fisher, 2006). Une nouvelle approche par compétences a alors remplacé l'approche par objectifs des programmes de 1969 et de 1980. Cela voulait dire qu'on n'allait plus accorder la primauté seulement aux savoirs. Les savoirs-faire et savoir-être allaient aussi devoir être enseignés et évalués (MÉQ, 1995). Par exemple, les élèves n'allaient plus seulement connaître la règle des participes

passés (MÉQ, 1980), ils allaient devoir savoir accorder le participe passé selon la règle (MÉQ, 1995). Un changement majeur allait aussi être apporté à la grammaire enseignée. Les grammaires traditionnelle et fonctionnelle, basées sur une vision sémantique de la langue, allaient être remplacées par ce que les enseignants ont appelé « la grammaire nouvelle », c'est-à-dire une grammaire basée sur des descriptions morphologiques et syntaxiques de la langue. Ainsi, on voulait s'attarder davantage à faire ressortir les régularités plutôt que les exceptions (Chartrand, 1996; Nadeau & Fisher, 2006).

Cette version du programme aura été de courte durée, puisque lors des États généraux sur l'éducation tenus quelques mois plus tard (1995-1996), nombre de Québécois sont venus dire que les façons de faire proposées n'étaient pas claires et qu'elles ne permettaient pas aux élèves d'atteindre une maîtrise de base du français. Ils ont insisté pour que cela devienne la priorité absolue en matière d'éducation et pour qu'une plus grande attention soit portée à la langue écrite plutôt qu'à la langue orale, nécessitant de mettre davantage l'accent sur la syntaxe, la grammaire, l'orthographe, etc. (MÉQ, 1996). Pour répondre à ces demandes, le MÉQ a revu son programme de 1995. Des précisions sur le rôle des enseignants et sur les processus d'apprentissage dans une approche par compétences ont été apportées dans un *addenda* publié en 1997 (MÉQ, 1997a) et des corrections à la partie grammaire du programme ont été apportées dans un *errata* publié cette même année (MÉQ, 1997b). Par exemple, dans l'*addenda* (MÉQ, 1997a), on précisait aux enseignants que les compétences grammaticales devaient s'enseigner de façon systématique, mais toujours en contexte (intégrées aux pratiques de lecture,

d'écriture ou de communication orale), comme en 1969 et en 1980. Par contre, cette fois, on ajoutait qu'« Il s'agit là d'une condition essentielle au transfert des connaissances dans différents contextes » (MÉQ, 1997a, p. 8). Cependant, comme en 1969 et en 1980, on a laissé à l'enseignant le choix de la façon dont il procéderait pour enseigner, le choix du matériel didactique, de la façon de créer un environnement propice à l'apprentissage et de la manière dont les élèves seraient impliqués dans leurs apprentissages. Les enseignants, ayant été formés pour enseigner de façon traditionnelle, n'ont donc pas saisi que dans une approche par compétences, l'enseignement traditionnel devait céder du terrain à d'autres approches. En fait, dans la logique d'une approche par compétences, on aurait dû passer du paradigme de l'enseignement, où l'enseignant occupe l'avant-scène, au paradigme de l'apprentissage, où ce sont les élèves qui sont au cœur de la démarche (Chartrand, 1996; Nadeau & Fisher, 2006; Préfontaine, 1998). Malheureusement, selon Blondin (2002), Chartrand (1996) et Nadeau et Fisher (2006), cela ne semble pas avoir été le cas parce que le programme était trop peu précis à ce sujet.

2.4 Programme de 2003

En 2003, le gouvernement a une fois de plus revu le programme de français langue d'enseignement. Voulant à nouveau répondre aux besoins des élèves et de la société en constante évolution, il a instauré un programme où, cette fois, la notion de transfert des apprentissages est au cœur du débat ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées par

les enseignants pour faciliter ce transfert (Péladeau, Forget & Gagné, 2005). Plusieurs fondements du programme de 1995 ont toutefois été gardés. L'approche par compétences est maintenue, de même que l'enseignement de la grammaire nouvelle en contexte (intégration à la lecture, à l'écriture et à la communication orale). Ce qui a quelque peu changé, c'est que ces compétences doivent maintenant être enseignées à partir de familles de situations, qui sont « (...) des contextes spécifiques d'apprentissages (...) qui permettent à l'élève de donner du sens à ses apprentissages en français » (MÉQ, 2003, p. 89). Par exemple, pour la compétence « Écrire des textes variés », l'enseignant peut décider s'il souhaite que les élèves le fassent pour « informer », « appuyer [leurs] propos », « inventer des intrigues » ou « expérimenter divers procédés d'écriture » (MÉQ, 2003, p. 89). Ces compétences et familles de situation doivent avoir comme point de départ ce qu'on appelle les domaines généraux de formation. Il s'agit en fait de « (...) grandes intentions éducatives et d'axes de développement destinés à structurer l'action collective de tous ceux qui font l'école » (MÉQ, 2003, p. 15). Ces domaines sont en fait les problématiques contemporaines. Il s'agit de santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias et vivre-ensemble et citoyenneté. Ces domaines généraux de formation ressemblent étrangement aux thèmes du programme-cadre de 1969, thèmes qui avaient pourtant été enlevés en 1980 pour cause d'abus, réduisant ainsi les apprentissages importants de la langue.

Inspiré des recherches faites en science cognitive et en psychologie de l'éducation, et conscient du rôle central conservé par les enseignants dans la transmission des apprentissages malgré les orientations du programme de 1995, le MÉQ, cette fois, a été beaucoup plus évocateur quant au rôle de l'enseignant. Celui-ci se doit désormais d'être un « entraîneur », un « expert », un « guide », un « médiateur », un « passeur culturel », un « modèle linguistique » et un « animateur » (MÉQ, 2003, p. 93); il n'est plus que le « transmetteur ». Il doit faire en sorte que les élèves deviennent les principaux agents de leurs apprentissages. On précise même aux enseignants qu'ils doivent se référer aux modèles constructiviste, socioconstructiviste et cognitiviste pour planifier les apprentissages, ou ce qu'on appelle maintenant les situations d'apprentissage et d'évaluation, afin que l'accent soit davantage mis sur le processus d'apprentissage et sur la métacognition que sur l'apprentissage lui-même (MÉQ, 2003).

Ce renouveau pédagogique vient d'être instauré officiellement au premier cycle du secondaire en septembre 2005. Il semble porteur du changement souhaité par le gouvernement puisque l'approche par compétences, maintenue, est désormais accompagnée de repères méthodologiques quant à la façon d'enseigner. Toutefois, de récentes études (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette & Richard, 2004; Péladeau & al., 2005) viennent en quelque sorte miner la crédibilité de cette réforme. Péladeau et al. (2005) prétendent que la réforme va à l'encontre des découvertes sur le transfert effectuées par des chercheurs behavioristes autant que cognitivistes et que les pratiques pédagogiques prônées sont, selon toute vraisemblance, inefficaces. Gauthier et al. (2004)

arrivent d'ailleurs au même constat. Ces derniers démontrent qu'une approche pédagogique centrée sur l'élève entraîne des résultats plus faibles qu'un enseignement traditionnel. Selon leurs dires, c'est en mettant l'accent sur les apprentissages scolaires, à travers lesquels se développeront des habiletés cognitives et affectives, que la réussite est facilitée, alors que les approches pédagogiques centrées sur l'enfant préconisent plutôt le contraire. Ils soutiennent que l'approche pédagogique qui entraînerait les meilleurs résultats chez les élèves est l'enseignement explicite, mais que cet enseignement est encore peu utilisé par les enseignants. Ces propos concernant la réforme, Gauthier et Bissonnette les réitèrent dans une entrevue donnée à Allaire et Tondreau (2005) parue dans *Nouvelles CSQ*. Toutefois, l'article en question rapporte aussi ceux de Larochelle, Désautels et DeBlois, trois professeurs à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, qui dénoncent la méthode utilisée par Gauthier et al. (2004) pour en arriver à ces conclusions et qui disent que c'est à l'enseignant, « professionnel de l'enseignement » (p.17), de choisir l'approche pédagogique qui semble la plus appropriée.

Cette conclusion de Larochelle et al. (cités dans Allaire & Tondreau, 2005) ne peut toutefois pas être appliquée à la lettre étant donné que les enseignants n'ont pas toute la latitude souhaitée. En effet, ils se doivent de respecter le programme imposé par le MÉQ (2003) et dans celui-ci, des approches pédagogiques innovatrices sont préconisées. Une de ces approches est la résolution de problème, approche inspirée du courant cognitiviste (Andre, 1986; Poirier-Proulx, 1997, 1999; Tardif, 1997). Il serait intéressant de la mettre

en pratique et de la comparer à l'enseignement traditionnel, qui est l'approche la plus utilisée par les enseignants, afin de vérifier s'il y a beaucoup de différences entre les deux sur le plan du transfert des apprentissages grammaticaux des élèves en écriture. Nous nous proposons de le faire dans une de nos classes en troisième secondaire.

3. Question et objectifs de recherche

Pour effectuer notre étude, nous avons retenu la question de recherche suivante : **Quelles sont les ressemblances et les différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en classe de français langue d'enseignement en troisième secondaire?**

L'objectif général est donc de comprendre les ressemblances et les différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en classe de français langue d'enseignement en troisième secondaire. Les **objectifs spécifiques** sont de deux ordres. Le premier objectif spécifique est en lien avec notre pratique :

- 1- guider les élèves dans la mise en pratique du modèle de résolution de problème d'Andre (1986).

Les deux autres objectifs spécifiques sont en lien avec la recherche :

- 2- décrire les perceptions des élèves quant à l'enseignement traditionnel et à la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture;
- 3- décrire les effets engendrés par l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture.

Avant de préciser davantage la façon dont nous avons entrepris cette recherche, attardons-nous à établir le cadre théorique.

Cadre théorique

Nous avons vu, au chapitre précédent, que l'enseignement traditionnel pouvait être une cause du peu de transfert des apprentissages grammaticaux en écriture et nous avons voulu mettre en pratique une nouvelle approche pédagogique, soit la résolution de problème, afin de vérifier quelles pouvaient être les ressemblances et les différences entre cette approche et l'enseignement traditionnel sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Dans ce chapitre, nous faisons d'abord la lumière sur ce qu'est la résolution de problème. Ensuite, nous définissons le transfert des apprentissages et nous nous attardons à la métacognition, un concept majeur en lien avec le transfert. Finalement, nous expliquons un modèle du processus d'écriture, modèle qu'il est important de connaître pour faciliter ledit transfert.

1. Résolution de problème

Les recherches des dernières années dans les domaines en lien avec l'éducation (psychologie, sciences cognitives, sciences du langage, didactique) ont permis de comprendre comment les connaissances pouvaient être acquises par les élèves. Les approches pédagogiques prônées dans le nouveau programme de français langue d'enseignement au secondaire (MÉQ, 2003) sont d'ailleurs basées sur cette conception de l'apprentissage. La résolution de problème en est issue. Cette approche, même si elle a été abordée par Dewey au début du XX^e siècle pour l'enseignement des sciences (Poirier-Proulx, 1999), n'a vraiment suscité de l'intérêt que dans les années 1970, avec les travaux de Newell et Simon (cités dans Gauthier & Tardif, 2005), où ils comparaient

le fonctionnement cognitif des experts à celui des novices sur les plans de la compréhension, de l'encodage, du rappel et de l'utilisation des connaissances en situation de résolution de problème. Dès lors, les cognitivistes ont à leur tour accordé au concept une importance capitale dans leurs travaux et de nombreuses recherches ont vu le jour (Tardif, 1997). Avant d'expliquer ce que les recherches ont permis de découvrir à ce sujet, définissons d'abord ce qu'est la résolution de problème.

1.1 Définition de la résolution de problème

On confond souvent la résolution de problème avec l'apprentissage par problèmes, les problèmes ouverts et les situations-problèmes. Pourtant, chacune de ces approches est distincte. L'apprentissage par problèmes est une méthode développée dans certaines formations professionnelles, notamment en médecine. Les élèves sont placés en situation d'identification et de résolution de problèmes qui, eux, sont construits par les enseignants pour qu'il y ait progression dans l'assimilation des connaissances et de la construction des compétences (Perrenoud, 1997). L'apprentissage par problèmes ouverts est une approche surtout utilisée en didactique des mathématiques. Il s'agit de soumettre aux élèves un court énoncé d'un problème qui n'induit pas la méthode ni la solution. Les élèves doivent chercher le bon algorithme à appliquer (Perrenoud, 1997). Pour ce qui est de l'apprentissage par situations-problèmes, développée par Meirieu (1990), il s'agit d'une approche où la situation dans laquelle se développe le problème lui donne tout son sens (Perrenoud, 1997). Celui-ci peut être planifié par l'enseignant ou surgir de façon

spontanée. L'obstacle doit être d'abord identifié, il « (...) doit offrir une résistance suffisante, amenant l'élève à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations, de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées » (Perrenoud, 1997, p. 76), donc à la résolution du problème.

Quant à la résolution de problème, elle ressemble beaucoup à l'apprentissage par situations-problèmes, mais elle est régie par une démarche plus rigoureuse, que nous expliquons à la section suivante. De plus, le problème est spécifique à chaque élève, alors que dans l'apprentissage par situations-problèmes, le problème peut être commun à tous et soumis par l'enseignant. En résolution de problème, ce qui constitue un problème pour un élève n'en est pas nécessairement un pour un autre. Le problème existe parce que l'élève, étant donné sa base de connaissances, ne peut trouver la façon de faire lui permettant de parvenir à l'état désiré (Costermans, 2001; Gagné, 1985; Poirier-Proulx, 1997, 1999; Poissant, Poellhuber & Falardeau, 1994; Saint-Onge, 1990; Tardif, 1997).

En résumé, nous pouvons définir la résolution de problème comme étant une approche où chaque élève sélectionne un problème d'apprentissage qui lui est propre et tente de le résoudre à l'aide d'une démarche préétablie. Cette approche a surtout été appliquée en sciences et en mathématiques (Pallascio, 1992; Poirier-Proulx, 1997, 1999). Pourtant, elle convient très bien à n'importe quelle discipline (Tardif, 1997),

comme le français langue d'enseignement. Voilà pourquoi nous avons choisi de l'expérimenter.

1.2 Processus de résolution de problème

Tel que mentionné dans les lignes précédentes, la résolution de problème implique une démarche à suivre. Plusieurs chercheurs ont élaboré des modèles. À la suite de nos lectures, nous avons constaté qu'ils semblent tous avoir des caractéristiques générales communes, soit le fait qu'il s'agit d'un **processus cyclique** (si le problème n'est pas résolu, il faut reprendre la démarche) et **itératif** (il faut parfois reprendre la même opération ou l'opération précédente, Poirier-Proulx, 1999). La figure 1 illustre ces deux caractéristiques en se basant sur les étapes de résolution de problème de la plupart des modèles.

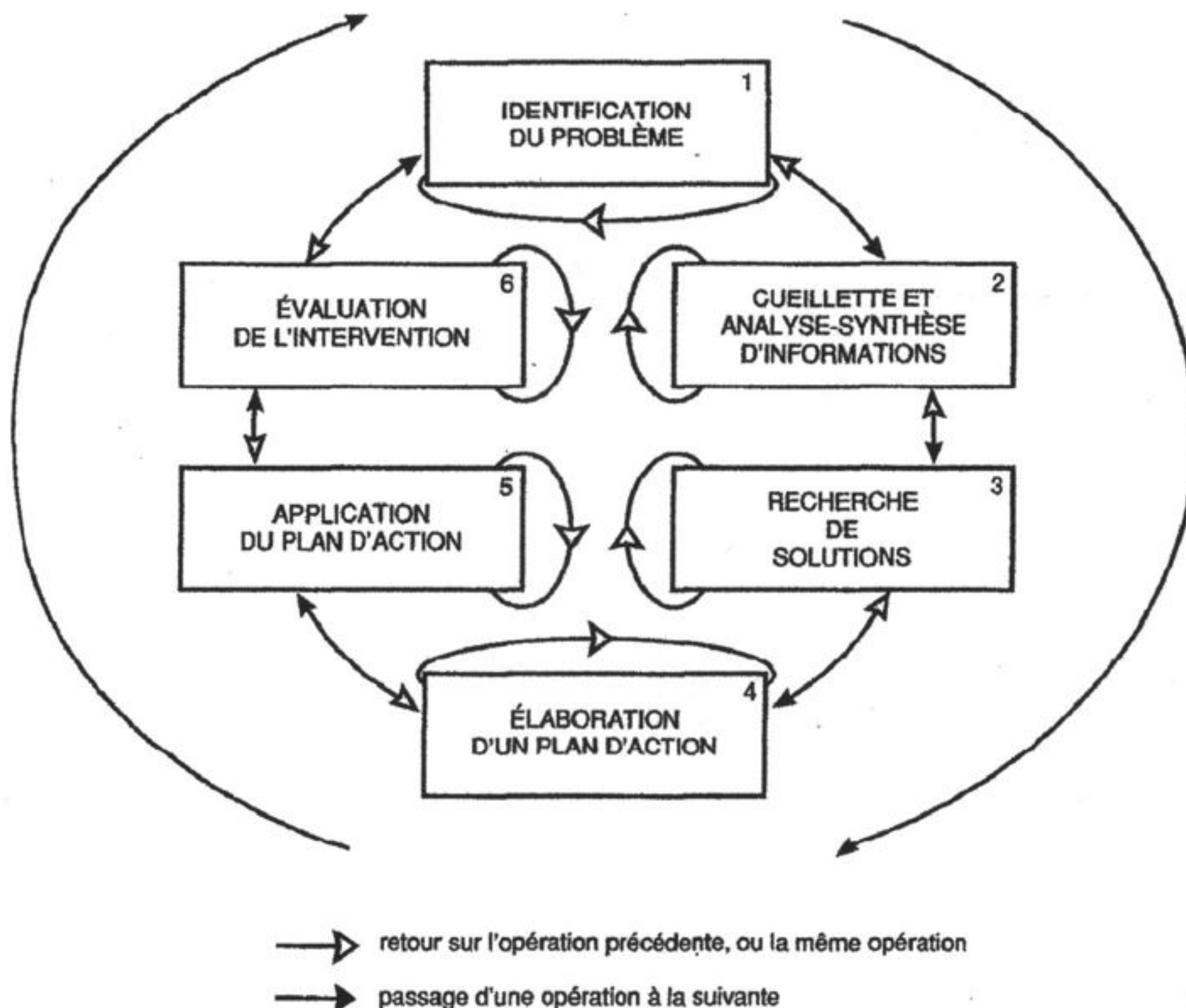


Figure 1. Processus général de résolution de problème de Legendre (2005, p. 1184)

Le processus général présenté par Legendre (2005), quoique très pertinent, n'en demeure pas moins général. Andre (1986), un cognitiviste et un auteur cité par de nombreux chercheurs (Legendre, 2005; Poirier-Proulx, 1999; Tardif, 1997), en a conçu un qui tient compte de ces deux caractéristiques et qui comporte sept étapes divisées en deux phases qui, selon lui, expliquent le cheminement de l'élève qui résout un problème. Il est davantage détaillé et nous semble pouvoir être appliqué plus facilement en classe de français langue d'enseignement au secondaire. Le tableau 1 présente ce modèle; des explications suivent.

Tableau 1

Modèle de résolution de problème d'Andre (1986)

PHASE DE REPRÉSENTATION DU PROBLÈME • reconnaissance du problème • description du problème • analyse du problème
PHASE DE SOLUTION DU PROBLÈME • génération d'un scénario de résolution • évaluation de l'efficacité des solutions • mise en application de la solution retenue • mise en application de nouvelles solutions au besoin

1.2.1 Phase de représentation du problème

Selon les chercheurs consultés, la phase de représentation du problème regroupe la reconnaissance du problème, la description du problème et l'analyse du problème. **La reconnaissance du problème** consiste, pour l'élève, à prendre conscience qu'il se trouve devant un problème, à être capable de le nommer et à reconnaître qu'il n'a pas les stratégies (« A strategy is a goal-directed sequence of mental operations », Gagné, 1985, p. 140) requises pour le résoudre (Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). **La description du problème** se résume, toujours pour l'élève, au fait d'être capable de décrire le problème

à partir des connaissances qu'il possède (appelées aussi données initiales), du but poursuivi et des contraintes. Cette étape est particulièrement importante parce qu'elle permet de s'assurer que ce dernier a une représentation juste du problème à résoudre (Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). L'**analyse du problème**, quant à elle, suppose que l'élève évalue les connaissances qu'il possède et celles qu'il ne possède pas et qu'il détermine une liste d'actions à entreprendre pour arriver à résoudre son problème. Par exemple, pour résoudre son problème grammatical, il pourrait décider de commencer par faire une recherche dans Internet, ou aller à la bibliothèque, ou lire un chapitre d'une grammaire et prendre des notes, etc. (Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). Ces trois étapes de la phase de représentation du problème de ce modèle constituent les plus importantes dans la résolution d'un problème parce que c'est là que l'élève détermine les connaissances qui doivent être activées dans sa mémoire à long terme dans le but d'être utilisées pour la recherche de solutions (Andre, 1986; Gagné, 1985; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997).

Dans la construction de la représentation du problème, il semble qu'une énorme différence existe entre l'élève faible et l'élève fort. L'élève fort va consacrer beaucoup de temps à tenter de définir le problème, à se construire une représentation la plus complète possible, alors que le plus faible va plutôt tenter d'aller appliquer directement une solution au problème, sans avoir pris le temps nécessaire pour comprendre le problème (Tardif, 1997). Dans ses interventions durant la résolution de problème, l'enseignant doit donc insister sur l'importance de la représentation du problème pour

déterminer la ou les solutions possibles. Il doit expliquer comment le fait l'élève fort et fournir un modèle (Tardif, 1997). C'est ce que nous avons tenté de faire dans notre expérimentation de la résolution de problème (voir séquence didactique de résolution de problème en annexe E2).

1.2.2 Phase de solution du problème

La deuxième phase du modèle d'Andre (1986) est celle de la solution du problème, qui regroupe la génération d'un scénario de résolution, l'évaluation de l'efficacité des solutions privilégiées, la mise en application de la solution retenue et la mise en application de nouvelles solutions, au besoin. **La génération d'un scénario de résolution du problème** signifie que l'élève met en branle les actions qu'il a identifiées à l'étape d'analyse du problème afin d'aller trouver des stratégies qui lui permettront ensuite de résoudre le problème (Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). La résolution de problème suppose, en deuxième lieu, **d'évaluer l'efficacité des solutions privilégiées**. À cette étape, l'élève doit porter un jugement sur l'efficacité des stratégies identifiées à l'étape précédente afin de choisir celle qui lui permettra d'atteindre le plus facilement son but. Cette étape fait grandement appel à la métacognition, un concept traité plus loin, et que l'on retrouve aussi de façon moins marquée dans chacune des étapes du modèle (Andre, 1986; Tardif, 1997). En troisième lieu, la résolution du problème exige la **mise en application de la solution retenue**. Ici, l'élève met la stratégie à exécution. Encore une fois, les stratégies métacognitives sont sollicitées puisque l'élève évalue l'efficacité

de la solution appliquée (Tardif, 1997). Si celle-ci s'avère inefficace, il lui est possible de revenir sur l'éventail de stratégies retenues à l'étape précédente et d'en sélectionner une autre. **L'application d'une nouvelle stratégie se fait au besoin.**

Dans cette phase de la résolution de problème, l'élève fort et l'élève faible semblent se distinguer à nouveau selon les chercheurs consultés. Les différences se situent dans les réflexions métacognitives qu'ils entreprennent. L'élève fort évalue rigoureusement sa démarche de résolution de problème et son jugement est souvent approprié alors que l'élève faible a tendance à évaluer sa démarche avec des critères imprécis et insatisfaisants. Il se contente de la solution même si elle n'est pas appropriée (Tardif, 1997). L'enseignant doit donc insister auprès de l'élève faible sur la mise en action de stratégies métacognitives (Andre, 1986; Tardif, 1997). Nous revenons sur ces stratégies à la section 3 du présent chapitre. Dans notre expérimentation de la résolution de problème, c'est ce que nous avons tenté de faire (voir séquence didactique de résolution de problème en annexe E2).

Pour bien comprendre les différentes étapes du modèle d'Andre (1986) ainsi que les actions que doivent poser les élèves, nous présentons le tableau 2, qui est un tableau récapitulatif. Ensuite, nous faisons la lumière sur ce qui est à la base de toute résolution de problème, soit LE problème.

Tableau 2

Activités que doit faire l'élève pour réaliser les étapes de la résolution de problème du modèle d'Andre (1986).

ÉTAPES DE LA RÉOLUTION DE PROBLÈME (Andre, 1986)	ACTIVITÉS QUE DOIT FAIRE L'ÉLÈVE
PHASE DE REPRÉSENTATION DU PROBLÈME	
reconnaissance du problème	l'élève doit reconnaître qu'il a un problème grammatical et doit pouvoir le nommer
description du problème	l'élève doit décrire le problème à partir des connaissances qu'il possède, du but poursuivi et des contraintes
analyse du problème	- l'élève identifie les connaissances qu'il possède et celles qui lui manquent - l'élève doit dresser une liste d'actions qu'il entreprendra pour résoudre son problème (lire, aller à la bibliothèque, etc.)
PHASE DE SOLUTION DU PROBLÈME	
génération d'un scénario de résolution	l'élève doit mettre en œuvre les actions identifiées précédemment afin de repérer des solutions (stratégies) pour résoudre son problème
évaluation de l'efficacité des solutions	l'élève doit choisir, parmi toutes les solutions identifiées, celle qui semble lui permettre de résoudre son problème le plus facilement
mise en application de la solution retenue	l'élève met en application la solution retenue en écriture et juge de son efficacité.
mise en application de nouvelles solutions au besoin	l'élève met en application une nouvelle solution seulement si celle employée précédemment s'est avérée inefficace

1.3 Problèmes : définition et types

Le point de départ de tout processus de résolution de problème est sans contredit LE problème. Celui-ci peut comporter des caractéristiques variées. De nombreux auteurs (Costermans, 2001; Gagné, 1985; Gauthier & Tardif, 2005; Greeno, 1978; Poirier-Proulx, 1999; Poissant & al. 1994) ont étudié les problèmes dans le but de les catégoriser. Plusieurs catégorisations ont donc été élaborées, mais une retient particulièrement notre attention parce qu'elle est en lien avec le transfert des apprentissages, concept majeur dans cette recherche que nous expliquons à la section 2. Il s'agit de la typologie de Tardif (1997).

Tardif sépare les problèmes en deux catégories : les problèmes bien définis et les problèmes mal définis. Les problèmes bien définis sont ceux où les données initiales, les contraintes et le but sont présents et opérationnels. Les problèmes mal définis, eux, sont ceux où les données initiales sont incomplètes; les contraintes et le but, imprécis. Dans le cadre de notre recherche, l'élève avait à identifier un problème mal défini. Il s'agissait d'un problème grammatical qu'il retrouvait dans sa production écrite. Par conséquent, les données initiales étaient incomplètes, puisque l'élève n'avait pas toutes les connaissances requises pour résoudre son problème, et les contraintes l'étaient aussi puisque aucune façon de faire particulière ne lui était imposée. Toutefois, le but était un peu plus clair : faire le moins d'erreurs possible.

1.4 Stratégies de résolution de problème

Pour résoudre un problème, qu'il soit bien ou mal défini, l'élève doit avoir recours à des stratégies, spécifiques et générales, qui se veulent complémentaires (Poirier-Proulx, 1997). Les premières sont en lien avec le contenu disciplinaire, elles sont donc adaptées à un contexte bien précis. Dans notre expérimentation, le contexte était la grammaire. Par exemple, une des stratégies spécifiques pouvant être utilisée par un élève pour reconnaître un sujet dans une phrase était d'utiliser la manipulation syntaxique de l'encadrement à l'aide des mots *c'est...qui*. Dans la phrase *Le chien de Sébastien a mordu mon frère*, puisqu'il est possible d'encadrer *Le chien de Sébastien* par *c'est...qui* (*C'est le chien de Sébastien qui a mordu mon frère*), l'élève pouvait conclure que ce groupe de mots correspondait au sujet. Les secondes stratégies, comme leur nom l'indique, sont générales. Elles n'appartiennent pas à un champ de connaissances en particulier. Il s'agit, par exemple, de l'**essai-erreur**, où il faut explorer plusieurs chemins possibles pour tenter d'atteindre le but ou de la stratégie **fin-moyens**, où il faut diviser le problème en plusieurs étapes parce que le but ne peut être atteint d'un seul coup.

Comme nous l'avons déjà dit, les stratégies sont complémentaires (Poirier-Proulx, 1997). Toutefois, ce qui distinguera vraiment un élève fort d'un élève faible, c'est l'utilisation des stratégies spécifiques. Plus grande est la base de connaissances de l'individu dans un domaine donné, meilleure risque d'être la résolution du problème

(Gagné, 1985; Moffet, 1995; Poirier-Proulx, 1997; Tardif, 1997). L'élève ayant une bonne connaissance des concepts reliés à la grammaire du français devrait donc utiliser davantage les stratégies spécifiques et ainsi avoir plus de facilité à résoudre son problème. L'élève qui a une moins bonne base de connaissances grammaticales devrait plutôt avoir recours aux stratégies générales et éprouver plus de difficultés à résoudre son problème.

L'enseignant peut intervenir dans le développement des connaissances spécifiques d'un élève. Il faut qu'il amène ce dernier à intégrer le concept à l'étude à sa mémoire à long terme. Pour ce faire, il doit s'assurer que ses connaissances sont organisées de façon hiérarchique et lui laisser du temps pour qu'il traite l'information à son rythme. De plus, l'enseignant doit expliciter les stratégies de résolution de problème et leurs conditions d'utilisation (Tardif, 1997). C'est ce que nous avons tenté de faire dans notre expérimentation de la résolution de problème (voir séquence didactique de résolution de problème en annexe E2).

En somme, nous pouvons affirmer que la résolution de problème est une approche pédagogique qui respecte une démarche précise où les problèmes sont réglés à l'aide de stratégies. Cette approche tient compte des acquis de chaque élève et, par des interventions pédagogiques ciblées, l'enseignant peut l'amener, même s'il est le plus faible, à la résolution de son problème (Tardif, 1997). Nous allons maintenant expliquer

le transfert des apprentissages et préciser en quoi chacune des approches traitées dans cette recherche peut le favoriser ou non.

2. Transfert des apprentissages

« La problématique du transfert retient l'attention de chercheurs depuis fort longtemps - Thorndike et Woodworth ont publié des résultats de recherche en 1901 » (Tardif & Presseau, 1998, p. 40), et elle retient maintenant la nôtre, car nous rappelons que nous aimerions comprendre les ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème sur le plan du transfert des apprentissages grammaticaux en écriture.

2.1 Définition du transfert

Cormier et Hagman (1987) s'entendent pour dire que le transfert est l'effet que peuvent avoir les connaissances acquises sur l'acquisition de nouvelles connaissances. D'autres auteurs, tels que Gick et Holyoak (1987) disent plutôt que le transfert est l'effet que peut avoir la réalisation d'une tâche sur la tâche suivante. La première définition se concentre sur les connaissances nécessaires au transfert alors que la deuxième s'attarde davantage au processus pour réaliser le transfert. La définition que donnent Tardif et Presseau (1998) et que nous adoptons semble pouvoir tenir compte de cette

dualité: réutiliser correctement « (...) des connaissances ou des compétences dans d'autres contextes que dans celui ayant servi de référence ou de point d'ancrage au moment de l'apprentissage » (p. 40). Considérant le fait que les élèves, dans le cadre de cette recherche, ont eu à faire des apprentissages grammaticaux à partir de quelques connaissances déjà vues dans les années précédentes et à ensuite appliquer ces nouvelles notions en écriture, nous pouvons dire que les deux volets de la définition de Tardif et Presseau (1998) s'y retrouvent. À cette définition du transfert s'ajoute des types de transfert nous permettant de cerner encore mieux le concept.

2.2 Types de transfert

Ausubel et Robinson (1969), Gauthier et Tardif (2005) et Tardif (1997) ont tenté de définir de façon encore plus précise le transfert. Pour ce faire, Ausubel et Robinson (1969) ont identifié trois types de transfert : latéral, séquentiel et vertical; Gauthier et Tardif (2005) ainsi que Tardif (1997) deux types: vertical et horizontal. Ces deux types correspondent au transfert latéral et vertical d'Ausubel et Robinson (1969). Voici les définitions des trois types :

- 1- Le transfert latéral (appelé transfert horizontal par Gauthier et Tardif, 2005, et par Tardif, 1997): se produit lorsque l'élève transfère des connaissances dans un contexte différent, mais que le niveau de performance est le même que celui de la performance initiale. Par exemple, cela se produit lorsqu'un élève accorde les

adjectifs dans un exercice et qu'on lui demande de le refaire dans un deuxième exercice similaire.

- 2- Le transfert séquentiel : survient lorsqu'il y a interrelation entre les connaissances acquises et celles à acquérir, c'est-à-dire qu'il y a des préalables à l'apprentissage de la nouvelle notion. Par exemple, pour pouvoir accorder un participe passé employé avec l'auxiliaire être, il faut d'abord être capable d'identifier un participe passé. Ce type de transfert est en lien avec notre recherche puisqu'en enseignement traditionnel, les élèves ont appris les règles d'utilisation de la ponctuation, mais celles-ci ne leur étaient pas totalement inconnues parce que certaines avaient été enseignées en deuxième secondaire (voir séquence didactique sur l'enseignement traditionnel à l'annexe E1). Pour ce qui est de la résolution de problème, les apprentissages grammaticaux que les élèves ont ciblés étaient nécessairement en lien avec des apprentissages faits dans les années antérieures, c'était un des critères pour le choix de leur problème (voir séquence didactique sur la résolution de problème à l'annexe E2).
- 3- Le transfert vertical : se produit lorsque des connaissances acquises dans une situation donnée sont activées dans un autre contexte et à un niveau de difficulté supérieur. Par exemple, lorsqu'un élève utilise ses connaissances grammaticales acquises en résolution de problème ou en enseignement traditionnel pour faire une production écrite, il a recours au transfert vertical. Ce type de transfert est aussi présent dans notre recherche (voir les séquences didactiques en enseignement traditionnel et en résolution de problème à l'annexe E).

Ces typologies apportent un éclairage nouveau à la définition du transfert des apprentissages en nous permettant d'identifier clairement les types de transfert auxquels les élèves ont été confrontés dans notre étude. Voyons maintenant comment le transfert s'effectue.

2.3 Transfert des apprentissages : un triptyque

La façon dont s'effectue le transfert a été étudiée sous trois angles différents par Joannert (2002) et par Tardif et Presseau (1998) : en fonction des variables inhérentes aux tâches, en fonction des variables liées aux sujets et en fonction des variables relatives aux situations d'apprentissage. Plutôt que d'être dissociées, ces façons de voir le transfert se doivent d'être conjuguées afin d'en tirer le maximum de profit. Le transfert « (...) s'inscrirait alors à l'intérieur d'un triptyque (...) : contextualisation-décontextualisation-recontextualisation » (Joannert, 2002, p. 11). C'est ce triptyque qui nous a servi de modèle.

En effet, la contextualisation correspond à la représentation que se fait l'élève de la tâche source, c'est-à-dire de l'apprentissage à faire. La décontextualisation est liée à la tâche source elle-même, c'est-à-dire le déroulement de l'apprentissage. La recontextualisation est le réinvestissement dans une autre situation d'apprentissage appelée tâche cible (Joannaert, 2002; Meirieu, 1996; Tardif & Presseau, 1998). Les possibilités de transfert de la tâche source à la tâche cible dépendent du nombre

d'éléments communs entre les deux tâches, éléments qui doivent être perçus par l'élève. Par exemple, dans notre séquence didactique en enseignement traditionnel, la tâche source est l'exposé magistral et les exercices permettant d'appliquer la règle. La tâche cible est l'utilisation de la notion grammaticale enseignée dans un texte. Nous ne pouvons que constater l'écart entre la tâche source et la tâche cible. Lorsque l'élève écrit son propre texte, le raisonnement grammatical à réaliser est complet alors que dans les exercices, la règle est souvent morcelée en différents exercices. Ainsi, l'application de la règle grammaticale en écriture est une tâche beaucoup plus complexe que ce que l'élève a à faire dans des exercices; les chances que l'élève remarque les éléments communs sont donc minces (Nadeau & Fisher, 2006). Toutefois, en résolution de problème, la tâche source est le problème grammatical observé dans le texte de l'élève et la tâche cible est la correction de cette erreur dans un autre texte. Les contextes étant similaires, les chances de transfert sont augmentées (Tardif, 1997). C'est ce que nous avons tenté de vérifier dans notre recherche et que nous exposons au chapitre intitulé *Résultats, analyse et interprétation*.

2.4 Interventions pédagogiques favorisant le transfert

De nombreuses interventions pédagogiques en lien avec chacune des phases du triptyque peuvent aussi avoir un impact positif sur le transfert des apprentissages. Pour les interventions pédagogiques liées à la contextualisation, Tardif et Presseau (1998) précisent qu'elles doivent permettre l'approfondissement de la matière. Pour ce faire, les

interventions de l'enseignant doivent partir des connaissances antérieures des élèves, comme l'exige la résolution de problème. Le survol, comme en enseignement traditionnel, n'entraînerait pas le transfert (Nadeau & Fisher, 2006; Tardif, 1997).

Concernant la décontextualisation, Tardif et Presseau (1998) précisent que les trois types de connaissances, soit les connaissances déclaratives (connaissances théoriques), procédurales (procédures pour réaliser une action) et, surtout, les connaissances conditionnelles (permettent de savoir quand et pourquoi, c'est-à-dire le contexte de production) doivent être sollicitées. Les connaissances conditionnelles sont les plus importantes, car ce sont elles qui sont en grande partie responsables du transfert (Tardif, 1997). L'enseignant doit aussi faciliter l'organisation des connaissances en mémoire, fournir aux élèves un modèle explicite, enseigner des stratégies spécifiques et rendre ces derniers conscients des apprentissages qu'ils maîtrisent ou sont en voie de maîtriser. Cette dernière intervention qu'on appelle la métacognition est, comme nous l'avons déjà précisé, d'une importance capitale (Astolfi, 2002). Nous n'élaborerons pas plus maintenant, car la prochaine section y est consacrée.

Finalement, concernant la recontextualisation, Tardif et Presseau (1998) disent que l'enseignant doit s'assurer qu'il y ait des éléments communs à la situation d'apprentissage (tâche source) et à la situation de transfert (tâche cible), comme nous l'avons expliqué précédemment. Aussi, des activités similaires doivent leur être proposées régulièrement afin que ces apprentissages soient réutilisés. Péladeau et al.

(2005) ajoutent à cela que les élèves doivent en venir à « surapprendre », en étalant les pratiques dans le temps et en faisant des révisions régulièrement.

Ces interventions pédagogiques peuvent donc faire une différence chez les élèves quant au transfert des apprentissages. Toutefois, ce qui distinguera un élève fort d'un élève faible, c'est la perception qu'il aura des ressemblances entre la tâche source et la tâche cible. Dans notre étude, nous avons tenté de tenir compte de toutes ces interventions pédagogiques (voir les séquences didactiques à l'annexe E). Par contre, pour l'enseignement traditionnel, cela ne s'y prêtait pas parce que dans cette approche, on ne tient pas compte des connaissances antérieures, les connaissances enseignées sont surtout déclaratives et aucune attention n'est portée à l'organisation de celles-ci en mémoire et à la métacognition. De plus, comme nous l'avons déjà dit, il y a une grande différence entre la tâche source et la tâche cible (Moffet, 1995; Nadeau & Fisher, 2006; Tardif, 1997; Tardif & Presseau, 1998).

3. Métacognition

Précédemment, nous avons fait référence à la métacognition lorsque nous avons dit que l'enseignement de stratégies métacognitives était important pour favoriser le transfert des apprentissages (Astolfi, 2002; Tardif, 1997) et lorsque nous avons expliqué le processus de résolution de problème, où nous disions que la métacognition se retrouvait, de façon plus ou moins marquée, à chacune des étapes (Andre, 1986; Tardif,

1997). Nous allons maintenant expliquer en détail ce qu'est la métacognition et préciser les interventions pédagogiques qui la favorisent.

3.1. Définition de la métacognition

La métacognition est un concept que l'on retrouve dans les écrits depuis la fin des années 70. C'est à Flavell, en 1979, que l'on en reconnaît la paternité (cité dans Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Le sens que ce dernier a attribué à ce concept recouvre deux aspects, soit les connaissances métacognitives et les habiletés métacognitives (Lafortune, Jacob & Hébert, 2000; Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Les **connaissances métacognitives**, que d'autres auteurs, entre autres Poirier-Proulx (1997), appellent la cognition, réfèrent aux connaissances qu'a une personne 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 (Lafortune & al., 2000). « On pourrait dire qu'elles constituent l'aspect déclaratif de la métacognition » (Lafortune & Saint-Pierre, 1996, p. 22). Par exemple, un élève qui a pour tâche d'accorder les verbes avec le sujet fait appel à ses connaissances métacognitives lorsqu'il tente de se remémorer les étapes à suivre pour y parvenir et qu'il sait que le fait de faire une flèche du sujet au verbe en indiquant la personne et le nombre au-dessus l'aide.

Les **habiletés métacognitives**, appelées aussi gestion de l'activité mentale par Lafortune et Saint-Pierre (1996) et régulation par Poirier-Proulx (1997), concernent le contrôle actif que l'élève exerce sur son fonctionnement cognitif en fonction de la tâche à accomplir. C'est en quelque sorte l'aspect procédural (Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Il s'agit d'activités de planification, de contrôle et de régulation de la tâche. La planification, c'est prévoir l'exécution de la tâche. Elle a pour but d'amener l'élève à se représenter la tâche, à prévoir les embûches, les actions à poser et les stratégies nécessaires pour parvenir au but. Pour en revenir à l'exemple sur l'accord du verbe avec le sujet, il s'agit, pour l'élève, de savoir dans quel ordre il effectuera les étapes le menant vers l'accord du verbe. Le contrôle, quant à lui, permet à ce dernier d'examiner si ce qu'il est en train de faire le mènera vers le but : « Il s'agit de porter constamment un regard évaluatif, pour savoir si l'on garde le cap ou si l'on s'en éloigne » (Lafortune & al. 2000, p. 11). Durant son exercice sur l'accord du verbe, l'élève pourrait se questionner sur les stratégies qu'il met en pratique afin de s'assurer qu'elles le mèneront vers l'accord adéquat du verbe. La régulation consiste à décider ou non de modifier certaines stratégies ou d'apporter des corrections à la démarche entreprise à la suite du contrôle que l'élève a exercé tout au long de la tâche. Par exemple, si l'élève constate qu'il fait de nombreuses erreurs dans son exercice, il pourrait décider de modifier une ou des stratégies.

Dans des recherches effectuées par Lafortune et Saint-Pierre (1994, 1996), une troisième dimension de la métacognition a été mise au jour parce qu'elle semblait avoir

son importance dans l'apprentissage. Il s'agit de la **métacognition conscientisable**. Ce concept renvoie à la prise de conscience de l'activité mentale et à la capacité de verbaliser et de porter un jugement critique face au déroulement de la démarche. Cette prise de conscience permet ainsi d'enrichir les connaissances métacognitives de l'élève, lesquelles influenceront à leur tour la gestion d'une activité mentale future (Lafortune & al., 2000; Lafortune & Saint-Pierre, 1996). À la suite de l'exercice d'accord du verbe, l'enseignant pourrait, par exemple, demander à l'élève de lui expliquer oralement ou à l'écrit ce qui a bien et moins bien fonctionné.

Les trois aspects de la métacognition constituent un cycle que nous pouvons représenter à l'aide de la figure 2. Ce cycle de l'activité métacognitive est intéressant dans le cadre de notre recherche puisqu'il fait partie intégrante de la résolution de problème, comme nous l'avons mentionné précédemment. Toutefois, il est absent de l'enseignement traditionnel (Lafortune & Saint-Pierre, 1996).

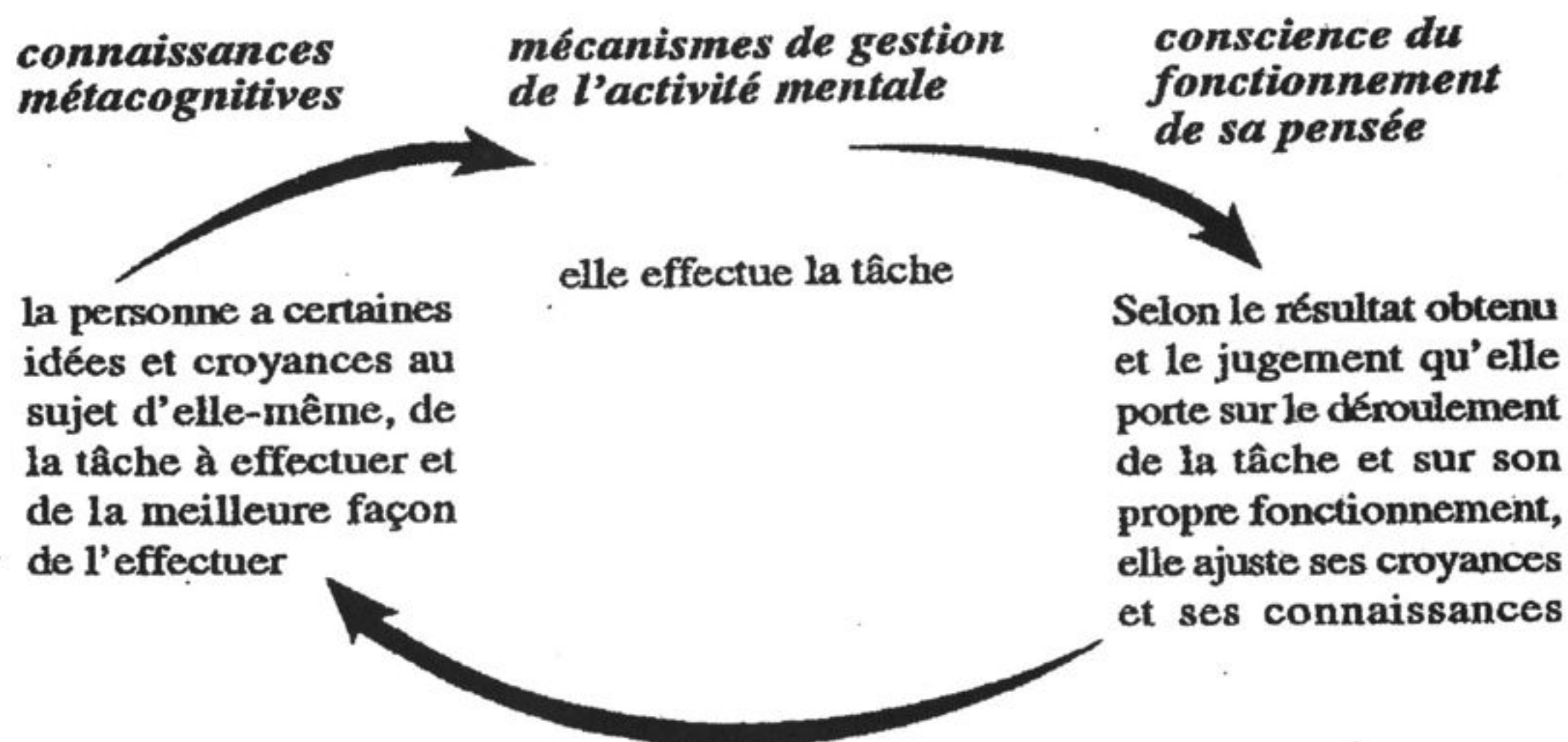


Figure 2. Cycle de l'activité métacognitive de Lafortune & Saint-Pierre (1996, p. 31)

3.2 Interventions pédagogiques favorisant la métacognition

En résolution de problème, pour être efficace, l'habileté à exercer la métacognition doit être guidée par l'enseignant. En effet, lorsque ce dernier soumet une tâche à l'élève, il doit d'abord s'assurer que celui-ci possède les connaissances cognitives en lien avec la tâche. Dans notre étude, nous nous sommes assurée de cela (voir la séquence didactique en résolution de problème à l'annexe E2). Si l'élève en a, il doit vérifier si ces connaissances sont appropriées à la situation, mais aussi si elles sont vraies. Si tel n'est pas le cas, il doit amener l'élève à les ajuster. Puisque ces connaissances sont verbalisables, l'enseignant peut ainsi exercer un contrôle (Lafortune & Saint-Pierre, 1996).

En ce qui a trait aux habiletés métacognitives, il est important d'inciter l'élève à les développer, car cela l'amène à mieux gérer sa démarche mentale, à acquérir de l'autonomie, c'est-à-dire à élaborer ses propres stratégies, à choisir celles qu'il juge les plus efficaces dans une situation donnée, à les critiquer et à les verbaliser afin d'en discuter avec d'autres (Lafortune & al., 2000). Pour que l'élève développe ses habiletés métacognitives, il faut le guider dans la prise de conscience et l'amélioration de sa démarche mentale (Lafortune & al., 2000). Cela peut s'avérer plus difficile pour l'enseignant étant donné le caractère instable de ces habiletés et le fait qu'elles peuvent ne pas être verbalisables. De plus, les habiletés métacognitives varient d'une tâche à l'autre; l'enseignant doit donc avoir réfléchi aux habiletés qu'il met lui-même en place lorsqu'il exécute la tâche afin de pouvoir guider les élèves (Lafortune & Saint-Pierre, 1996). C'est ce que nous avons tenté de faire dans la recherche (voir séquence didactique en résolution de problème à l'annexe E2).

Quant à la « métacognition conscientisable », l'enseignant doit inviter l'élève à effectuer un retour évaluatif sur la démarche qu'il a mise en œuvre ainsi que sur le résultat obtenu dans le but de porter un jugement. Il doit inciter ce dernier à verbaliser cette réflexion afin de susciter une prise de conscience qui pourra, on l'espère, enrichir ses connaissances métacognitives, lesquelles influenceront à leur tour la gestion d'une activité mentale future (Lafortune & al., 2000; Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Même si l'enseignant met tout en œuvre pour que l'élève exerce la métacognition, il faut aussi savoir que la métacognition s'accroît avec l'âge et avec le niveau d'habileté que la

personne possède pour exécuter la tâche (Lafortune & al., 2000). Dans notre recherche, particulièrement en résolution de problème, l'élève devait compléter un document intitulé *Résolution d'un problème grammatical* afin de mettre en œuvre sa métacognition conscientisable (voir la séquence didactique en résolution de problème à l'annexe E2).

Comme nous l'avons dit lorsque nous avons traité de la résolution de problème, l'élève fort et l'élève faible vont se distinguer par les réflexions métacognitives qu'ils vont entreprendre. L'élève fort va évaluer rigoureusement sa démarche et son jugement va souvent être approprié, alors que l'élève faible va avoir tendance à évaluer sa démarche avec des critères imprécis et insatisfaisants. Il se contente de la solution même si elle n'est pas appropriée (Tardif, 1997).

L'usage de la métacognition, grandement prisé pour résoudre un problème, est complètement évacué de l'enseignement traditionnel (Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Cela nous laisse croire que, une fois de plus, la résolution de problème est une approche qui faciliterait le transfert des apprentissages. C'est, entre autres, ce que les résultats de notre étude permettront de vérifier.

4. Processus d'écriture

Avant de conclure ce chapitre, nous souhaitons nous attarder au processus d'écriture, car dans notre étude, c'est dans une tâche d'écriture que nous avons voulu évaluer le

transfert des apprentissages grammaticaux. Dans notre problématique, nous avons dit que l'écriture est un processus si exigeant mentalement qu'il peut entraîner une surcharge cognitive nuisant au transfert des apprentissages (Nadeau & Fisher, 2006; Préfontaine, 1998). Nous avons alors vu l'intérêt de mieux connaître ce processus afin de vérifier si des rapprochements peuvent être faits avec l'une ou l'autre des deux approches pédagogiques utilisées dans le cadre de notre recherche.

À cet effet, Hayes et Flower (1980) ont mis au point un modèle théorique permettant d'expliquer le processus d'écriture. Ce modèle, repris et adapté par Moffet en 1995 qui y a ajouté les types de connaissances requis, est très répandu (Gagné, 1985; Moffet, 1995) et retenu par le MÉQ pour les programmes de 1995 et de 2003. La figure 3 illustre ce modèle.

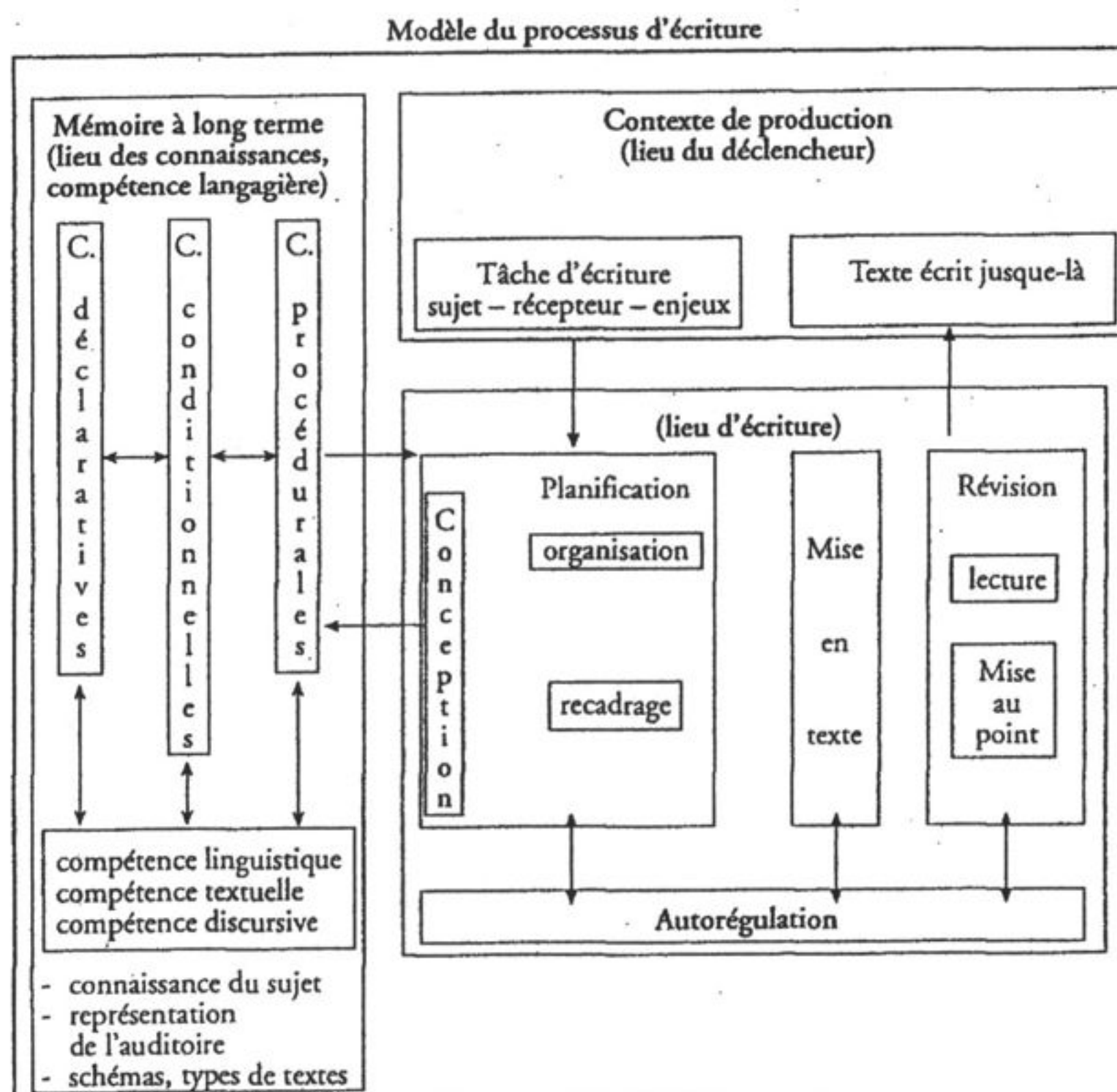


Figure 3. Adaptation du modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) par Moffet (1995, p.100)

Le modèle de Hayes et Flower (1980) repris par Moffet (1995) comporte trois étapes : la planification, la mise en texte et la révision. La **planification**, c'est la préparation, c'est-à-dire l'exécution de tout ce qui doit être fait avant d'écrire, soit produire des idées, organiser ses idées et préciser ses buts d'écriture (Préfontaine, 1998; Reuter, 1996). Vient ensuite la **mise en texte**. Il s'agit de la mise en mots, en phrases et en paragraphes de ce qui a été préparé dans la phase précédente. La **révision**, troisième étape du modèle, est la mise au point. Cette révision s'attarde à la fois aux aspects sémantique et linguistique et peut se faire à n'importe quel moment du processus d'écriture. Tout au long de ces étapes, qui peuvent se répéter dans des ordres différents

(Préfontaine, 1998; Reuter, 1996; Thérien & Smith, 1996), le scripteur doit procéder à des autorégulations (voir la régulation à la section 3.1 de ce chapitre). Il doit aussi pouvoir établir des liens avec les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles que renferme sa mémoire à long terme. Le fait que les connaissances conditionnelles soient au centre de la figure n'est pas sans raison. C'est pour démontrer leur rôle central dans le transfert des apprentissages. Les trois types de connaissances que nous venons de mentionner doivent aussi être en lien avec trois types de connaissances propres à l'écriture : les connaissances linguistiques, textuelles et discursives. Les connaissances linguistiques se rapportent aux règles d'utilisation de la langue. Les connaissances textuelles concernent l'organisation d'un texte ainsi que sa cohérence. Les connaissances discursives, elles, permettent de lier le texte à écrire à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours. Lorsqu'il écrit, le scripteur doit donc avoir tout cela en tête. Gérer toutes ces connaissances peut alors devenir un problème en soi (Bergeron & Harvey, 1999; Hayes & Flower, 1980; Préfontaine, 1998; Thérien & Smith, 1996; Vanasse, 2002). C'est pour cela que, dans ce modèle, l'écriture est perçue comme un processus de résolution de problème et chacune des composantes de l'écriture peut à son tour être traitée comme un problème à résoudre (Moffet, 1995; Préfontaine, 1998; Reuter, 1996; Thérien & Smith, 1996). Par exemple, un problème linguistique est un sous-problème de l'écriture et ce problème peut être résolu par un processus de résolution de problème.

Finalement, le processus d'écriture se rapproche beaucoup plus de la résolution de problème que de l'enseignement traditionnel. Il a donc été pris en compte lors de la mise en place de la résolution de problème (voir séquence didactique sur la résolution de problème à l'annexe E2).

Après avoir traité de la résolution de problème, du transfert, de la métacognition et du processus d'écriture, nous constatons que la revue des écrits laisse croire que la résolution de problème et l'enseignement traditionnel sont des approches où les différences sont beaucoup plus nombreuses que les ressemblances quant au transfert des apprentissages. Nous expliquons, dans le chapitre suivant, comment nous avons procédé pour effectuer notre expérimentation afin de vérifier ces constats.

Méthodologie

Notre problématique a exposé clairement le problème de recherche et notre cadre théorique en a défini les termes les plus significatifs. Le chapitre qui suit nous permet d'expliquer le type de recherche que nous avons choisi, soit l'approche qualitative/interprétative. Nous précisons d'abord ce qu'est cette approche puis nous justifions les critères de sélection de la clientèle étudiée. Nous donnons ensuite des indications sur les instruments utilisés pour notre expérimentation ainsi que sur la collecte et l'analyse des données.

1. Type de recherche : la recherche qualitative/interprétative

La recherche qualitative/interprétative est, selon Mucchielli (2004), « (...) une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes » (p. 182). Cette définition rejoint ce que nous avons fait dans notre expérimentation, car nous avons fait vivre de façon concrète deux approches pédagogiques (l'enseignement traditionnel et la résolution de problème) à des élèves de troisième secondaire afin de comprendre le phénomène du transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Notre question de recherche était, rappelons-le : **Quelles sont les ressemblances et les différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en classe de français langue d'enseignement en troisième secondaire?**

Ce qui caractérise ce type de recherche, c'est le fait qu'il s'intéresse à des cas et à des échantillons restreints, mais étudiés en profondeur (Deslauriers, 1991; Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Pires, 1997; Savoie-Zajc, 2000). Cela permet ainsi de respecter la subjectivité de l'expérience vécue par chacun des élèves (Poupart & al., 1997; Savoie-Zajc, 2000). L'intérêt porté à ces cas a souvent pour but de décrire l'expérience qu'ils ont vécue. Les données qui en résultent sont donc descriptives, ainsi que l'analyse qui en est faite (Deslauriers, 1991; Poupart & al., 1997; Savoie-Zajc, 2000). Notre objectif général de recherche ainsi que nos objectifs spécifiques deux et trois avaient pour but de produire des données descriptives à partir de cas précis, nos élèves de troisième secondaire, sur un échantillon restreint, soit six élèves, et d'en faire une analyse descriptive au moyen de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990; Legendre, 2005). Nous expliquons en détail ces choix dans les sections suivantes. Avant, nous rappelons nos objectifs :

Objectif général : comprendre les ressemblances et les différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en classe de français langue d'enseignement en troisième secondaire;

Objectif spécifique 1 (objectif pratique) : Guider les élèves dans la mise en pratique du modèle de résolution de problème d'Andre (1986);

Objectif spécifique 2 (objectif de recherche) : Décrire les perceptions des élèves quant à l'enseignement traditionnel et à la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture;

Objectif spécifique 3 (objectif de recherche) : Décrire les effets engendrés par l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture.

Finalement, la recherche qualitative/interprétative, « C'est une démarche heuristique qui poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus » (Savoie-Zajc, 2000, p. 173). Il va sans dire que nous espérons que les conclusions auxquelles nous sommes abouties nous seront utiles dans notre pratique enseignante.

2. Échantillon

Avant de parler de conclusions de la recherche, mettons d'abord au clair l'échantillon sur lequel a porté l'étude. Cette recherche s'est effectuée à l'école secondaire Mont-Bleu, à Gatineau (voir l'autorisation du comité éthique de la recherche à l'annexe A1 et celle du directeur de l'école secondaire Mont-Bleu à l'annexe A2). Il s'agit d'une école publique qui compte environ 1 300 élèves de la première à la cinquième secondaire. C'est dans nos classes de français langue d'enseignement, en troisième secondaire, qu'ont été collectées les données utiles à cette étude. Deux groupes dits « réguliers », un de 31 élèves et l'autre de 32, ont participé à ce projet, soit 63 élèves. Toutefois, un échantillon de six élèves a été retenu parmi ceux qui se sont portés volontaires pour participer à la recherche à la suite de notre présentation de celle-ci. Cet échantillon était

composé de deux élèves forts, deux élèves moyens et deux élèves faibles (ce classement a été effectué à partir des résultats de la première étape – septembre à novembre 2005 - en écriture), autant de garçons que de filles. C'est en raison des écrits consultés sur l'enseignement traditionnel, la résolution de problème et le transfert, où une distinction est faite entre les forts et les faibles, que nous avons retenu des élèves forts et faibles. Toutefois, nous avons ajouté les élèves moyens et autant de garçons que de filles parce qu'aucune mention n'est faite à leur sujet dans les écrits consultés. Nous voulions connaître leurs perceptions et observer les effets des approches pédagogiques en ce qui concerne le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture pour eux aussi. Nous tenons à préciser que la sélection de ces six élèves a été effectuée par une collègue afin de préserver le caractère libre et éclairé de leur engagement (voir l'engagement à la confidentialité de notre collègue à l'annexe A3 et les formulaires de consentement à l'annexe A4).

Dans le but de préserver l'anonymat des candidats sélectionnés, nous avons identifié chaque élève à l'aide d'un code. La lettre « E » a été utilisée pour désigner un « élève », « Fo » voulait dire « fort », « M » signifiait « moyen », « F » a été l'abréviation de « faible », « 1 » voulait dire qu'il s'agissait d'un garçon et « 2 », d'une fille. Nous retrouvions donc, pour la recherche, les six abréviations suivantes correspondant aux six candidats retenus: EFO1 (élève fort garçon), EM1 (élève moyen garçon), EF1 (élève faible garçon), EFO2 (élève fort fille), EM2 (élève moyen fille) et EF2 (élève faible fille).

Cet échantillon nous a permis d'illustrer la diversité d'un groupe régulier étant donné l'hétérogénéité des sexes et la force des élèves en français. Aussi, le fait que le nombre de candidats sélectionnés soit restreint nous a permis d'étudier le phénomène du transfert des apprentissages grammaticaux en profondeur (Deslauriers, 1991; Poupart & al., 1997; Savoie-Zajc, 2000). D'ailleurs, Deslauriers (1991) dit que ce qui importe, ce n'est pas que le nombre de candidats soit élevé, mais que les gens choisis par l'échantillonnage apportent le maximum d'informations.

3. Instruments de la recherche qualitative

Pour collecter le plus d'informations possible, nous avons retenu trois instruments parmi tous ceux qui peuvent être utilisés en recherche qualitative/interprétative, soit l'entrevue semi-dirigée, le journal de bord des élèves et le portfolio. Les raisons de ces choix sont expliquées ci-après.

3.1 Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est une méthode de recherche très utilisée en recherche qualitative/interprétative (Deslauriers, 1991). Il s'agit, en fait, d'une entrevue comportant très peu de questions, certaines très générales, d'autres plus précises, mais toutes à réponses ouvertes (Deslauriers, 1991). Nous avons préparé ces entrevues en établissant un schéma d'entrevue (voir annexe B1) qui consistait en une série de thèmes

en lien avec les approches pédagogiques utilisées, le transfert des apprentissages et la métacognition. Ces thèmes provenaient du cadre théorique (Savoie-Zajc, 2000) et étaient similaires pour les deux approches pédagogiques. Grâce à cet instrument, nous avons pu poursuivre notre objectif 2 qui était de décrire les perceptions des élèves quant aux approches pédagogiques en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture.

Cela dit, la première série d'entrevues a été effectuée une fois l'enseignement traditionnel complété et la seconde, une fois la résolution de problème terminée. Aussi, à la fin des entrevues sur la résolution de problème, des questions visant à comparer les deux approches pédagogiques utilisées dans le cadre de notre étude ont été posées aux élèves. De plus, afin d'éviter les biais dus au fait que l'expérimentation se déroulait dans notre classe, notre collègue s'est chargée de faire les entrevues. Celles-ci ont été réalisées avec les six élèves retenus, enregistrées sur cassette audio et transcrites par nous-même (voir un exemple d'entrevue à l'annexe B2).

Nous croyons que ces entrevues semi-dirigées nous ont été d'une grande utilité. Elles nous ont permis d'en arriver à une compréhension fine du sujet étant donné qu'elles avaient un but spécifique et que le sujet était très précis (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2000). Aussi, la possibilité de relancer la discussion sur de nouvelles pistes soulevées par la personne interviewée a été un avantage indéniable (Deslauriers, 1991). Cependant, nous sommes consciente qu'il y a aussi quelques inconvénients. Il est arrivé, à quelques

reprises, que la personne interviewée déborde du cadre prévu par l'entrevue et que sa réponse ne couvre pas tout le sujet parce que les questions étaient ouvertes. Aussi, nous savons que la qualité de l'entrevue dépendait de la relation qui s'établissait entre l'intervieweur et l'interviewé (Savoie-Zajc, 2000). Afin de limiter l'impact de ces écueils, nous avons enjoint l'interviewer, c'est-à-dire notre collègue, à se montrer sympathique, à mettre les élèves en confiance et à bien diriger la discussion en se limitant à les faire parler sur leurs perceptions de l'approche pédagogique utilisée par l'enseignante, en l'occurrence nous-même, en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 2).

3.2 Journal de bord des élèves

Le deuxième instrument que nous avons utilisé est le journal de bord. Le journal de bord est « (...) [un] document d'archives quasi contemporain, qui vien[t] d'être produit et qui l'a été dans le but de servir (...) d'indicateurs (...) » (Van der Maren, 2003, p. 148). Il a été retenu pour notre recherche parce qu'il contient les traces de l'activité des élèves et que l'on peut les invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier (Van der Maren, 2003). Ces traces, ce sont les perceptions des élèves quant aux approches pédagogiques en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 2).

Les six candidats ont utilisé un cahier dans lequel ils consignaient leurs réflexions concernant les approches pédagogiques tout au long de la recherche. Pour ce faire, ces derniers n'avaient qu'à noter la date ainsi que leurs commentaires. Lorsque l'enseignement traditionnel a été complété, des questions précises (voir annexe C1) en lien avec les thèmes retenus pour les entrevues leur ont été posées afin de connaître leurs perceptions (objectif 2). Il en a été de même lorsque la résolution de problème a été complétée (voir annexe C1), où cette fois, en plus de répondre à des questions concernant cette approche, les élèves ont dû répondre à des questions où ils devaient comparer les deux approches pédagogiques utilisées dans le cadre de la recherche (voir annexe C1, voir aussi la transcription du journal de bord de l'élève EF1 à l'annexe C2).

Témoin de ce que le chercheur tente d'étudier, le journal de bord comporte néanmoins quelques problèmes. Un premier problème que soulève l'utilisation du journal de bord est qu'il peut sembler, aux yeux du chercheur, incomplet. Lorsque ce dernier analyse ce matériau, il doit exercer beaucoup de rigueur afin de ne pas combler les manques. Il doit accepter le matériau tel qu'il est, ne pas éliminer ce qui semble ne pas correspondre à ses attentes (Van der Maren, 2003). C'est entre autres pour éviter que cela ne se produise que nous avons procédé aussi à des entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2000). En effet, celles-ci nous ont permis de combler objectivement les manques du journal de bord et de préciser de nombreuses informations étant donné que le journal de bord s'est avéré être peu utilisé par les élèves en bout de piste. Peut-être est-ce parce que les élèves avaient trop de liberté, ou que nous n'avons pas su le rendre signifiant à

leurs yeux, ou parce que c'était la première fois qu'ils l'utilisaient. Le journal de bord entraîne également un deuxième problème : il est le résultat d'une intention de l'auteur. Cela veut dire que l'élève est libre de donner ou non ses perceptions, voire même de dire la vérité. Pour contrer ce problème, il faut donc nécessairement avoir recours à un autre type d'instrument afin de compléter l'information. Une fois de plus, les entrevues semi-dirigées ont permis d'éviter ce piège.

3.3. Portfolio des élèves

Le troisième instrument de collecte de données que nous avons retenu, le portfolio, nous a été utile pour recueillir les données en lien avec le troisième objectif spécifique de recherche, qui était de décrire les effets engendrés par l'enseignement traditionnel et la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Celui-ci « constitue un matériau verbal riche à explorer et à exploiter en recherche qualitative/interprétative en éducation » (Savoie-Zajc, 2000, p. 186). Nous croyions qu'en demandant aux élèves d'insérer les documents sur lesquels ils avaient travaillé dans un portfolio, cela nous permettrait d'analyser de façon rigoureuse le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves en écriture.

Le portfolio est un dossier d'apprentissage, c'est-à-dire un instrument qui permet d'amasser au même endroit tous les travaux des élèves (Préfontaine & Fortier, 2005; Savoie-Zajc, 2000) afin que ces derniers et l'enseignante (en l'occurrence, nous-même)

puissent porter un jugement sur les apprentissages faits et les progrès réalisés (Farr & Tone, 1998; Goupil, 1998; Jalbert, 1998, Préfontaine & Fortier, 2005). Blouin (cité dans Scallon, 2004), définit de façon précise les composantes d'un portfolio dossier d'apprentissage :

(...) ensemble de travaux significatifs, choisi par l'élève, en collaboration avec son enseignante ou enseignant, illustrant ses progrès et ses différents savoirs dans un ou plusieurs domaines, s'échelonnant dans un temps (au moins une année scolaire), ayant des normes de performance clairement définies, gardant des traces des réflexions de l'élève et de son auto-évaluation, contenant des commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant, favorisant la communication élève-enseignante ou enseignant, pairs et parents. (p. 290-291)

Dans le cas qui nous concerne, les travaux n'ont pas été choisis par l'élève étant donné l'importance de certains de ceux-ci pour la recherche; ils ont donc été imposés par la chercheure. Aussi, l'utilisation de ce portfolio s'est échelonnée tout au long de la collecte de données, soit de novembre 2005 à janvier 2006, et non pas tout au long de l'année scolaire. Tous les élèves en ont fait un, bien que seuls ceux des six élèves retenus aient été analysés en fonction de l'objectif 3 de notre recherche.

Le portfolio a pris la forme d'un cahier à anneaux qui a été divisé en deux parties : enseignement traditionnel et résolution de problème. Les travaux que nous retrouvions dans ce cahier à anneaux étaient, dans la partie « enseignement traditionnel », une première production écrite faite avant le début de la recherche servant à vérifier l'état des connaissances antérieures des élèves en ponctuation, les notes de cours, les exercices grammaticaux faits et la production écrite. Dans la partie « résolution de problème », nous retrouvions les documents *Mon Bilan de rédaction* et *Résolution d'un problème*

grammatical, tout document ayant servi à l'apprentissage des élèves et la production écrite. Chacun de ces travaux est expliqué en détail à la section 4.2 de ce chapitre et un exemple de portfolio transcrit se retrouve à l'annexe D. Le tableau suivant résume le contenu du portfolio.

Tableau 3

Contenu du portfolio des élèves

Enseignement traditionnel	Résolution de problème
- Production écrite faite avant l'enseignement traditionnel - Notes de cours - Exercices grammaticaux - Production écrite faite à la suite de l'enseignement traditionnel	- Document <i>Mon Bilan de rédaction</i> - Document <i>Résolution d'un problème grammatical</i> - Tout document ayant servi à l'apprentissage des élèves (exercices, notes de cours...) - Production écrite faite à la suite de la résolution de problème

Le portfolio nous a donc permis d'observer si les six élèves avaient respecté les démarches exigées (enseignement traditionnel et résolution de problème) pour la recherche. Le respect de ces démarches était important puisque nous voulions décrire les effets de celles-ci sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 3).

De plus, les matériaux écrits, dont fait partie le portfolio, sont extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation (Savoie-Zajc, 2000). « [Ils] permettent à

l'enseignant d'allier activités de classe et compréhension de l'évolution du processus d'apprentissage, de la résolution de problème ou de la représentation d'élèves à propos d'une certaine problématique (...) » (Savoie-Zajc, 2000, p. 186). Les inconvénients de ce type d'instrument sont encore peu connus étant donné son usage plutôt récent (Savoie-Zajc, 2000).

Le portfolio, le journal de bord et les entrevues sont donc les trois instruments qui nous ont permis de collecter les données nécessaires à la compréhension du transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en enseignement traditionnel et en résolution de problème. Nous expliquons maintenant comment s'est déroulée l'expérimentation.

4. Déroulement de la recherche

Notre expérimentation s'est déroulée en trois temps. Tout d'abord, nous avons conçu les séquences didactiques d'enseignement traditionnel et de résolution de problème. Ensuite, nous avons procédé à la mise en œuvre de ces séquences pour collecter les données et, finalement, nous avons analysé les données obtenues.

4.1 Séquences didactiques

À l'automne 2006, nous avons conçu les séquences didactiques que nous allions utiliser pour la recherche. Une séquence didactique, appelée aussi séquence

d'enseignement, est un « Ensemble continu (...) de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement » (Legendre, 2005, p. 1228). Voici comment nous avons procédé pour l'enseignement traditionnel et, ensuite, pour la résolution de problème.

4.1.1 Enseignement traditionnel

Pour concevoir la séquence didactique en enseignement traditionnel, nous nous sommes inspirée des définitions données par Chartrand (1995), Legendre (2005), Meirieu (1990) et Nadeau et Fisher (2006), telles qu'expliquées dans la problématique. Nous avons donc prévu un exposé magistral, où des exemples étaient donnés au tableau et où les élèves étaient invités à prendre des notes, et des exercices tirés du cahier d'exercices acheté par les élèves en début d'année, soit *Pratiques grammaticales 3^e secondaire* de la maison d'éditions Graficor. Le sujet de cet enseignement était la ponctuation, choix arbitraire étant donné la planification annuelle à l'école où nous enseignons. Afin de connaître les notions en ponctuation au programme en troisième secondaire, nous nous sommes basée sur le programme de français langue d'enseignement en vigueur, soit celui de 1997b. Ce programme classe les notions en deux catégories, les connaissances à approfondir et les connaissances qui nécessitent un enseignement systématique. Les connaissances à approfondir sont des connaissances que les élèves sont supposés avoir vues dans les années antérieures. Les connaissances qui

nécessitent un enseignement systématique sont des connaissances qui devraient être enseignées pour la première fois aux élèves en troisième secondaire. Le tableau 4 présente ces notions. Les connaissances à approfondir sont identifiées à l'aide de l'abréviation CA et numérotées pour pouvoir s'y référer plus facilement. Les connaissances nécessitant un enseignement systématique sont identifiées à l'aide de l'abréviation CS et sont aussi numérotées.

Tableau 4

Connaissances en ponctuation en 3^e secondaire selon le MÉQ (1997b)

Connaissances à approfondir		Connaissances nécessitant un enseignement systématique	
CA-1	point à la fin d'une phrase déclarative	CS-1	virgule pour isoler un élément au milieu de la phrase (complément de phrase, marqueur de relation, organisateur textuel)
CA-2	point à la fin d'une phrase impérative	CS-2	virgule pour isoler un complément du nom non essentiel
CA-3	point à la fin d'une phrase incise	CS-3	virgule pour mettre un mot ou un groupe de mots en emphase
CA-4	point d'exclamation à la fin d'une phrase exclamative	CS-4	virgule pour mettre un mot en apostrophe
CA-5	point d'exclamation après une interjection	CS-5	virgule pour isoler une phrase incise
CA-6	point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative	CS-6	virgule pour isoler un groupe incident
CA-7	points de suspension pour exprimer une idée incomplète	CS-7	deux-points pour annoncer une explication
CA-8	virgule pour juxtaposer	CS-8	deux-points pour annoncer une conséquence
CA-9	virgule pour coordonner	CS-9	deux-points pour annoncer une énumération
CA-10	virgule pour isoler un élément au début de la phrase (complément de phrase, marqueur de relation, organisateur textuel)	CS-10	deux-points pour introduire du discours rapporté direct

Par la suite, pour vérifier le transfert de ces apprentissages, nous avons demandé aux élèves de rédiger un texte explicatif de 300 mots. L'annexe E1 présente en détail cette séquence didactique et les liens avec le cadre théorique.

Nous n'avons pas cru bon de valider la séquence didactique d'enseignement traditionnel étant donné que c'est une approche pédagogique à laquelle nous avons parfois recours dans notre pratique. Nous nous sommes donc fiée à notre expérience professionnelle en la matière.

4.1.2 Résolution de problème

Pour concevoir la séquence didactique sur la résolution de problème, nous nous sommes inspirée du modèle d'Andre (1986, voir tableau 1), des auteurs que nous avons consultés sur le sujet et qui sont cités dans le cadre théorique (Gagné, 1985; Lafortune & al., 2000; Lafortune & Saint-Pierre, 1994, 1996; Poirier-Proulx, 1997; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997; Tardif & Presseau, 1998) ainsi que du programme du MÉQ (2003). Au départ, les élèves ont dû identifier un problème grammatical à partir de la correction de la production écrite faite lors de l'enseignement traditionnel. Nous leur avons demandé de cibler un problème d'accord dans le groupe du nom (GN), dans le groupe du verbe (GV) ou un problème de syntaxe (S), problème pour lequel nous savions que les élèves avaient des connaissances antérieures (Andre, 1986; Gagné, 1985; Tardif, 1997). Pour les aider dans le choix de leur problème, ils devaient compléter un document que nous avons conçu à cet effet et intitulé *Mon Bilan de rédaction* (voir annexe E2). Ce document nous permettait, par le fait même, de vérifier l'état de leurs connaissances cognitives et d'ajuster au besoin. Nous faisons donc appel à la métacognition, si importante en résolution de problème (Lafortune & Saint-Pierre,

1996). Ensuite, ceux-ci devaient décrire ce problème, l'analyser, générer des solutions possibles pour le régler, évaluer ces solutions et retenir celle qui leur semblait la plus pertinente, appliquer cette solution, si jamais celle-ci ne fonctionnait pas, retourner à l'étape précédente afin d'en choisir une autre à mettre en pratique, et ce, jusqu'à ce que le problème soit résolu (Andre, 1986). Nous guidions les élèves dans ces étapes, mais ils avaient aussi en leur possession un document que nous avons conçu intitulé *Résolution d'un problème grammatical* qu'ils devaient compléter. Grâce à cela, les élèves étaient amenés à résoudre leur problème en développant leurs habiletés métacognitives et leur « métacognition conscientisable » (Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Lorsque les élèves jugeaient leur problème réglé, nous leur demandions de produire un texte explicatif de 300 mots afin que nous puissions vérifier le transfert des apprentissages. Nous expliquons cette séquence didactique en détail à l'annexe E2, de même que les liens avec le cadre théorique.

Il est important de noter que nous avons préalablement validé cette séquence avec un de nos groupes d'élèves ne participant pas à la recherche, étant donné que nous n'utilisons pas fréquemment celle-ci dans notre pratique. Ainsi, nous avons pu apporter les modifications nécessaires. En somme, une modification a été faite dans le document intitulé *Résolution d'un problème grammatical* (voir annexe E2) afin de rendre certaines questions plus accessibles aux élèves. Par exemple, plutôt que de demander aux élèves quelles étaient les connaissances qui leur **manquaient** pour pouvoir résoudre leur problème, nous leur avons demandé pourquoi ils **croyaient** avoir ce problème. Cela a

facilité leur compréhension. Finalement, une fois nos séquences complétées et validées, nous avons procédé à la collecte des données.

4.2 Collecte des données

C'est de novembre 2005 à janvier 2006 que nous avons recueilli nos données. Ce processus s'est fait en deux temps. D'abord, la collecte des données en lien avec l'enseignement traditionnel a eu lieu de novembre à décembre 2005. Ensuite, en janvier 2006, les données en lien avec la résolution de problème ont été recueillies.

4.2.1 Première étape : enseignement traditionnel

Avant de débiter l'enseignement traditionnel, nous avons demandé aux six élèves participant à notre recherche d'insérer dans leur portfolio une production écrite qu'ils avaient faite au cours des mois précédents parce que nous voulions pouvoir comparer **avant et après** l'enseignement traditionnel afin de déterminer avec le plus d'exactitude possible dans quelle mesure l'enseignement traditionnel avait permis le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Ensuite, nous avons procédé à l'enseignement de la ponctuation en respectant notre séquence didactique (voir annexe E1). Une fois l'exposé magistral complété et les exercices corrigés, nous avons demandé à ces six élèves d'insérer dans leur portfolio les notes de cours et les exercices. Nous voulions ainsi nous assurer que les élèves avaient respecté la démarche, afin d'éviter tout biais. Ils

ont ensuite fait la production écrite, que nous avons corrigée (le code de correction adopté a été présenté aux élèves dès le début de l'année, voir *Mon Bilan de rédaction* en annexe E2) à l'aide de la grille d'évaluation imposée par la commission scolaire (voir annexe E1). Afin d'éviter les biais inhérents au fait que nous sommes l'enseignante-chercheure, nous avons aussi demandé à une collègue de corriger les textes des six élèves participant à la recherche. Nous avons comparé notre correction à la sienne pour nous assurer de notre objectivité. Elles étaient identiques. La production écrite ainsi que la grille d'évaluation ont été insérées dans le portfolio. Cela complétait ainsi la section du portfolio sur l'enseignement traditionnel, portfolio que nous allions ensuite analyser pour tenter d'évaluer l'effet de l'enseignement traditionnel sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 3). Une fois cela terminé, les élèves ont été invités à compléter les questions de leur journal de bord (voir annexe C) et à faire l'entrevue semi-dirigée (voir annexe B) de façon individuelle afin de connaître leurs perceptions de cette approche pédagogique sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 2).

4.2.2 Deuxième étape : résolution de problème

Lorsque nous avons procédé à la collecte des données en résolution de problème, nous avons aussi respecté la séquence préalablement établie. Nous avons demandé aux élèves de compléter le document *Mon bilan de rédaction* avec leur production écrite faite à la suite de l'enseignement traditionnel afin de choisir leur problème grammatical. Ils ont

inséré ce document dans leur portfolio une fois le choix complété. Après, lorsque la démarche de résolution de problème a été terminée, les élèves ont dû y insérer le document *Résolution de problème* ainsi que tout autre document ayant servi à l'apprentissage. Cela nous a permis de nous assurer que la démarche de résolution de problème avait été respectée, évitant ainsi de causer un biais. Finalement, les élèves ont réinvesti leurs apprentissages dans une production écrite que nous avons corrigée de la même façon que celle faite à la suite de l'enseignement traditionnel (même code de correction et même grille d'évaluation). Notre collègue a encore une fois corrigé les textes des six participants. Nous étions d'accord quant aux résultats, ce qui a fait preuve d'objectivité. La production écrite ainsi que la grille d'évaluation ont aussi été insérées dans le portfolio. Cela complétait ainsi la section du portfolio sur la résolution de problème, portfolio que nous allions ensuite analyser pour tenter d'évaluer l'effet de la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 3). Ensuite, les élèves ont été invités à compléter les questions de leur journal de bord (voir annexe C) et à faire l'entrevue semi-dirigée (voir annexe B) de façon individuelle afin de connaître leurs perceptions de cette approche pédagogique sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 2).

Ces deux étapes nous ont permis de collecter les données qui allaient nous permettre de comparer les deux approches pédagogiques sur le plan du transfert des apprentissages grammaticaux en écriture, donc de répondre à notre question de recherche.

4.3 Modalités d'analyse

Les données recueillies ont été interprétées en fonction de l'objectif général et des objectifs spécifiques de recherche. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu par catégorie de L'Écuyer (1990) parce que celle-ci se prêtait bien à notre design de recherche. Nous l'expliquons ci-après.

4.3.1 Analyse des perceptions des élèves

Pour décrire les perceptions des élèves quant aux approches pédagogiques en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 2), nous avons procédé à une analyse de contenu des données du journal de bord et des entrevues pour l'enseignement traditionnel et pour la résolution de problème. Pour cette dernière approche, le document *Résolution d'un problème grammatical* (RPG) a aussi été analysé. Puisque notre échantillon était composé d'élèves forts, moyens et faibles; de garçons autant que de filles, nous avons pu faire des liens que nous jugeons intéressants et que nous expliquons dans le chapitre suivant. Nous nous sommes inspirée du modèle général d'analyse d'entrevues mis en place par L'Écuyer (1990). Les étapes sont les suivantes :

- 1- Lectures préliminaires en tentant d'établir une liste d'énoncés pouvant servir à la construction d'une grille d'analyse;
- 2- Processus de catégorisation;

- 3- Processus de classification fait en même temps que l'étape 2. En ayant lu les sources de données et en ayant nous-même transcrit les entrevues, nous avons déjà une bonne idée de la nature de nos catégories et de la façon de les classifier. En fait, il s'agissait des trois thèmes abordés en entrevues et dans les journaux de bord. Ceux-ci étaient tirés de notre cadre théorique;
- 4- Description de façon scientifique;
- 5- Interprétation des résultats. Pour ce faire, nous avons analysé les ressemblances et les différences entre les sources de données et nous avons mis le tout en relation avec notre question et nos objectifs de recherche. Finalement, nous avons reconsidéré notre analyse des données en fonction du cadre théorique (voir chapitre 4).

4.3.2 Analyse des effets

En ce qui a trait à l'objectif 3, qui est de décrire les effets engendrés par l'enseignement traditionnel et la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture, voici comment nous avons procédé.

Pour l'enseignement traditionnel, nous avons d'abord voulu savoir quels étaient les apprentissages qui étaient maîtrisés par chacun des élèves avant qu'ait lieu l'enseignement traditionnel. Bien que le programme de français langue d'enseignement du MÉQ (1997b) nous permettait de savoir les règles de ponctuation qui avaient été

enseignées dans les années antérieures (voir section 4.1.1 du présent chapitre), nous ne pouvions nous limiter à cela, car nous nous doutions qu'il y avait un décalage entre le programme et la réalité. Nous avons donc vérifié les connaissances en ponctuation qui étaient maîtrisées dans la première production écrite qui avait été faite avant l'enseignement traditionnel et que nous avons demandé aux élèves d'insérer dans leur portfolio. Pour qu'une compétence soit jugée maîtrisée, nous exigeons que l'élève l'utilise correctement au moins 60 fois sur 100, ce qui est le seuil de réussite imposé par le MÉQ dans son programme (1997b). Une fois les connaissances maîtrisées identifiées pour chaque élève dans la première production écrite, nous avons pu vérifier si elles l'étaient toujours à la suite de l'enseignement traditionnel dans la deuxième production, mais surtout, nous avons pu observer si les connaissances qui n'étaient pas maîtrisées ou pas utilisées avant l'enseignement traditionnel avaient été transférées en écriture grâce à cette approche pédagogique. Le même critère pour juger de la maîtrise ou non d'une notion a été utilisé (obtenir au moins 60%). Lorsque le nombre de notions transférées sur le total des possibilités a été identifié pour chacun des élèves, nous avons cru bon mettre ces données en pourcentage, même si nous faisons une recherche qualitative, afin d'avoir une base commune nous permettant de décrire les effets de l'enseignement traditionnel. Il est important de rappeler que le but de ces calculs n'était pas de montrer des statistiques, car nos résultats ne sont pas généralisables, notre échantillon étant restreint, mais de décrire.

Pour décrire les effets engendrés par la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture, nous ne pouvions pas procéder exactement comme pour l'enseignement traditionnel, la démarche étant différente. Ici, le but n'était donc pas de déterminer combien de notions avaient été transférées, puisque les élèves n'en avaient qu'une à gérer. Il fallait plutôt vérifier s'il y avait amélioration de la maîtrise du problème sélectionné (MÉQ, 2003).

Voici comment nous avons procédé. Nous avons d'abord vérifié dans quelle mesure la notion ciblée causait problème. Pour ce faire, nous avons compté combien de fois l'élève avait **bien** utilisé cette notion dans la production écrite faite avant la résolution de problème (c'est-à-dire la production écrite faite à la suite de l'enseignement traditionnel). Ensuite, nous avons compté le nombre **total** de fois que l'élève avait utilisé la notion, toujours dans cette même production écrite. Nous obtenions ainsi une fraction (notions bien utilisées/total) que nous convertissions en pourcentage, afin d'obtenir un dénominateur commun pour tous les élèves et ainsi pouvoir comparer. Nous avons procédé de la même manière pour la production écrite qui a suivi la résolution de problème. De cette façon, nous pouvions vérifier si la résolution de problème avait permis une amélioration du problème ciblé, donc le transfert.

Une fois les données analysées, nous avons pu nous attarder à faire des liens entre les perceptions des élèves (objectif 2) et les effets (objectif 3) pour chacune des approches pédagogiques. Nous avons ensuite pu décrire les ressemblances et les différences entre

chacune de ces approches pour les élèves forts, moyens et faibles, ainsi que pour les filles et les garçons, et répondre à notre question et à notre objectif général de recherche.

Nous présentons tous ces résultats au chapitre suivant.

Résultats, analyse et interprétation

La méthodologie nous ayant permis d'explicitier le déroulement de notre recherche, nous vérifions maintenant si les données recueillies nous permettent de répondre à notre question de recherche : **Quelles sont les différences et les ressemblances entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en classe de français langue d'enseignement en troisième secondaire?** Pour ce faire, nous commençons tout d'abord par faire état des données sociologiques de nos sujets de recherche. Ensuite, nous effectuons une description et une analyse des données tirées des entrevues, des journaux de bord et des portfolios, et cela, pour chacune des approches. Finalement, nous faisons une synthèse des ressemblances et des différences entre chacune des approches.

1. Données sociologiques

Nous rappelons que six élèves de notre cours de français langue d'enseignement de troisième secondaire ont participé à notre recherche. Nous avons voulu connaître certaines de leurs caractéristiques et ainsi tenter de faire des liens avec les résultats de l'étude. En début d'entrevue, quelques questions visant à nous transmettre certains renseignements personnels leur ont été posées (voir annexe B1). Ces questions concernaient leur âge et leur cheminement scolaire. Nous avons ajouté à cela quelques informations sociologiques identifiées en début de recherche, c'est-à-dire leur sexe et leur force en français. Les données sont regroupées dans le tableau 5.

Tableau 5

Données sociologiques relatives aux élèves

Sujets	Sexe	Âge	Cheminement scolaire	Force
EFO1	Masculin	14 ans	- Il a toujours étudié au Québec - Il n'a jamais recommencé une année	Fort : 82% à la 1 ^{re} étape en écriture
EFO2	Féminin	14 ans	- Elle a toujours étudié au Québec - Elle n'a jamais recommencé une année	Forte : 85% à la 1 ^{re} étape en écriture
EM1	Masculin	14 ans	- Il a toujours étudié au Québec - Il n'a jamais recommencé une année	Moyen : 68% à la 1 ^{re} étape en écriture
EM2	Féminin	15 ans	- Elle a toujours étudié au Québec - Elle a recommencé son secondaire 3	Moyenne : 69% à la 1 ^{re} étape en écriture
EF1	Masculin	15 ans	- Il a toujours étudié au Québec - Il a recommencé sa 4^e année	Faible : 55% à la 1 ^{re} étape en écriture
EF2	Féminin	16 ans	- Elle a toujours étudié au Québec - À la fin du primaire, elle a été dirigée vers le cheminement particulier temporaire (CPT) 1 et le CPT2, pour ensuite reprendre le cheminement régulier en secondaire 2.	Faible : 61% à la 1 ^{re} étape en écriture

La lecture du tableau nous permet de mieux connaître les élèves qui ont participé à la recherche. Conformément à ce qui est stipulé dans notre méthodologie, nous avons autant de participants masculins que féminins et ceux-ci sont répartis en fonction de leur force en français : un garçon fort, une fille forte, un garçon moyen, une fille moyenne, un garçon faible et une fille faible. Nous rappelons que c'est à partir du résultat des élèves en écriture à la première étape scolaire (septembre à novembre 2005) que nous avons catégorisé ces élèves. Les données du tableau nous permettent aussi de connaître

leur âge. Les élèves ayant suivi un cheminement régulier ont 14 ans; ceux ayant un parcours différent ont 15 ou 16 ans. Ces étudiants qui ont un parcours différent sont EM2, EF1 et EF2. Les élèves EM2 et EF1 ont recommencé une année scolaire et la candidate EF2 a passé deux années en cheminement particulier temporaire (CPT) avant de regagner les rangs du régulier. Les données sociologiques nous ont aussi permis de nous assurer que les candidats avaient fait leurs études au Québec, que leur bagage de connaissances était donc similaire.

L'analyse des données que nous avons faite a donc pris en compte cet échantillon. Cela nous a permis de vérifier les ressemblances et les différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux chez les élèves forts, faibles et moyens, mais aussi chez les garçons et les filles toute proportion gardée.

2. Description et analyse des données obtenues lors de l'enseignement traditionnel

L'enseignement traditionnel est la première approche que nous avons expérimentée. Nous avons recueilli les données par l'entremise de trois instruments, soit les entrevues, les journaux de bord ainsi que les portfolios. Nous présentons d'abord les données tirées des entrevues et journaux de bord, ensuite, celles des portfolios.

2.1 Description et analyse des données des entrevues et des journaux de bord en lien avec l'enseignement traditionnel

Nous commençons tout d'abord par décrire et analyser les données amassées grâce aux entrevues semi-dirigées et aux journaux de bord. Puisque l'utilisation de ces deux instruments avait pour but de décrire les perceptions des élèves quant aux approches pédagogiques en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 2) et que l'analyse que nous en avons faite a été la même, soit une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990), nous avons jugé pertinent de regrouper les résultats. D'ailleurs, cela nous a permis en même temps de valider ces deux méthodes de collecte de données (Savoie-Zajc, 2000).

En fonction de l'analyse faite, nous présentons les perceptions des élèves quant à l'enseignement traditionnel en lien avec trois aspects du transfert des apprentissages, soit la prise en compte des connaissances antérieures, le déroulement des apprentissages et la métacognition, tels qu'expliqués dans notre chapitre portant sur le cadre théorique.

2.1.1 Perceptions des élèves concernant la prise en compte des connaissances antérieures lors de l'enseignement traditionnel

Nous présentons d'abord les perceptions des élèves quant au lien entre l'enseignement traditionnel et les connaissances antérieures. Nous avons d'abord voulu

savoir si les élèves avaient des connaissances antérieures en ponctuation avant que ne débute l'enseignement traditionnel et si, durant cette séquence didactique, l'enseignante avait tenu compte de ces connaissances. Ces informations nous permettaient ainsi de vérifier si l'enseignement traditionnel prenait en compte la phase de contextualisation du triptyque sur le transfert de Joannert (2002), phase où les connaissances antérieures doivent être activées afin que les connaissances qui seront enseignées puissent s'y greffer (voir la section 2.3 du cadre théorique). Nous savions que la ponctuation était une notion traitée dans les années antérieures (MÉQ, 1997b), mais nous voulions vérifier avec les élèves s'ils avaient bien des connaissances à ce sujet.

Tous les élèves, peu importe leur force ou leur sexe, ont confirmé qu'ils avaient déjà quelques connaissances concernant la virgule : « (...) on le savait déjà, les virgules, où les placer (...) » (entrevue, EM1)³. Certains élèves, soit les moyens (EM1 et EM2) et les faibles (EF1 et EF2) ont même ajouté avoir des connaissances sur le deux-points, qui est pourtant une notion à l'étude en troisième secondaire : « J'en avais sur le deux-points, j'en avais déjà entendu parler, mais c'était pas assez énuméré pour que je comprenne assez bien. » (entrevue, EM2); « Je connais le deux-points puis la virgule » (entrevue, EF2). Les élèves avaient donc une vague idée de certaines notions.

Nous avons aussi voulu savoir s'ils avaient l'impression que l'enseignement traditionnel tenait compte de ces connaissances. Tous les élèves ont précisé que

³ Paroles rapportées selon les structures de phrases de l'élève lors de l'entrevue.

l'enseignante, durant cette séquence, avait fait un retour sur les connaissances qu'ils avaient apprises antérieurement. EM1 a même ajouté : « (...) ça fait du bien de les réviser, ça fait réfléchir la mémoire. »

Aux dires des élèves, l'enseignement traditionnel tiendrait donc compte des connaissances antérieures. Pourtant, dans la séquence didactique que nous avons conçue et mise en pratique (voir annexe E1), aucune attention particulière n'y était portée parce que dans les écrits que nous avons consultés, aucunement mention du traitement des connaissances antérieures en enseignement traditionnel n'y était faite (Chartrand, 1996; Legendre, 2005; Meirieu, 1990; Moffet, 1995; Nadeau & Fisher, 2006; Tardif, 1997; Tardif & Presseau, 1998). Toutefois, comme le programme de français langue d'enseignement du MÉQ (1997b) exigeait d'approfondir certaines connaissances vues dans les années antérieures, il est possible que les élèves y aient perçu une activation de leurs connaissances antérieures, ce qui explique leurs perceptions à ce sujet. Puisque l'activation des connaissances antérieures est un des éléments importants du processus du transfert (Gagné, 1985; Joannert, 2002; Legendre, 2005; Meirieu, 1996; Moffet, 1995; Nadeau & Fisher, 2006; Poirier-Proulx, 1997; Tardif, 1997; Tardif & Presseau, 1998), il se peut, dans ce cas-ci, que l'enseignement traditionnel l'ait facilité. L'analyse des effets de l'enseignement traditionnel, à la section 2.2, pourra peut-être apporter une réponse.

2.1.2 Perceptions des élèves concernant le déroulement des apprentissages lors de l'enseignement traditionnel

Nous avons aussi voulu connaître les perceptions des élèves quant au déroulement de l'apprentissage et au réinvestissement en écriture, ce qui correspondait à la décontextualisation et à la recontextualisation du triptyque sur le transfert de Joannert (2002, voir section 2.3 du cadre théorique) afin de savoir si cela avait pu influencer le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture.

Tous les élèves étaient d'accord pour dire que l'exposé magistral et les exercices leur avait permis d'apprendre les règles de ponctuation: « Je pense les maîtriser car les exercices et les notes m'ont beaucoup aidé »⁴ (journal de bord, EFO2), « Ce que j'aime, c'est quand on fait des exercices après l'explication ou des notes de cours. Ça m'aide à mieux comprendre la matière » (entrevue, EM1). Par contre, lorsque l'intervieweuse leur a demandé d'expliquer ces règles apprises, ils en étaient très peu capables. Par exemple, la participante EM2 a répondu :

(...) je sais que le deux-points sert à mettre plus... comme... une sorte de question. Pour formuler, tu remplaces le mot « car » et « donc » par un point-virgule. La virgule tu peux la mettre soit pour remplacer un Gcp, un groupe complément de phrase... soit pour mettre plusieurs éléments comme « j'ai mangé du riz, du poulet, des légumes... », tu peux mettre plusieurs éléments. Le point-virgule, je ne m'en souviens pas. C'est à peu près ce que je me souviens. (entrevue, EM2)

⁴ Propos rapportés selon les structures de phrases de l'élève dans le journal de bord.

La réponse est, premièrement, incomplète, et, deuxièmement, erronée, sauf en ce qui concerne la virgule qui sert à l'énumération, concept qu'elle ne nomme pas explicitement, mais qu'elle illustre bien à l'aide d'un exemple. La réponse de la participante EFO2 est aussi un bon exemple pour illustrer la difficulté qu'ont eu les élèves à expliquer les règles :

Ben la virgule c'est... ça sert à isoler le groupe complément de phrase au début de la phrase, au milieu; à isoler le complément de phrase de temps, de lieu (...) Le deux-points peut être pour une énumération ou quand tu dis, tu mets quelque chose entre guillemets pis après tu mets deux-points pis tu dis la personne a dit ça. (entrevue, EFO2)

Si les six élèves ont eu autant de difficultés à expliciter les notions vues, cela est peut-être dû au fait que les règles étaient nombreuses et que l'approche pédagogique utilisée n'était pas adaptée, comme l'ont signalé Chartrand (1996), Moffet (1995) et Nadeau et Fisher (2006). Un élève, EF1, a d'ailleurs fait des commentaires en ce sens. Il a précisé en entrevue et dans son journal ne pas avoir eu suffisamment de temps pour assimiler toutes les informations qui étaient données en même temps : « (...) je pense que si elle nous aurait donné un petit peu plus de temps, ça aurait peut-être un petit peu plus aidé » (journal de bord, EF1). Il aurait aussi souhaité que la matière soit divisée en plus petites parties : « (...) trop d'informations comme en peu de temps. Je pense qu'elle aurait pu faire au moins une demi-période là-dessus » (entrevue, EF1). En plus, concernant les exercices, il a ajouté qu'il aurait aimé pouvoir en faire plus : « Ben comme si elle nous aurait donné des exercices spécifiques, on en a fait, mais un petit peu plus, ça nous aurait peut-être un petit peu plus aidé en écriture. » (entrevue, EF1) Chartrand (1996), Péladeau et al. (2005) et Thérien et Smith (1996) précisent qu'il est

important de « surapprendre » pour qu'il y ait transfert. Or, l'enseignement traditionnel étant centré sur l'acquisition et la rétention rapides, cela permet peu le transfert (Péladeau & al., 2005). EF1 n'a donc pu en arriver à ce niveau d'apprentissage; peut-être que cela aura influencé son transfert en écriture. Il n'est pas le seul à avoir trouvé que les exercices n'avaient pas facilité le transfert. EM1 a lui aussi dit éprouver des difficultés :

(...) là c'est différent, tu écris un gros texte, puis tu révises tes notes pour savoir tout. C'est différent, c'est pas comme les exercices où les phrases sont déjà écrites pis toi tu ne fais que mettre les points ou les virgules, c'est facile, tu ne fais que *checker* dans tes notes pour savoir c'est quel, mais quand t'écris un texte, faut que tu saves tout par toi-même, c'est plus difficile. (entrevue, EM1)

En écriture, les élèves n'avaient plus seulement la ponctuation à gérer, mais aussi toutes les connaissances concernant le processus d'écriture (connaissances textuelles), la langue (connaissances linguistiques) et la cohérence (connaissances discursives, voir le modèle du processus d'écriture de Hayes & Flower, 1980, adapté par Moffet, 1995, à la figure 3). D'ailleurs, Gagné (1985), Hayes et Flower (1980), le MÉQ (1995, 2003) et Moffet (1995) soutiennent que c'est un exercice très exigeant de gestion de l'activité mentale qui peut entraîner une surcharge cognitive pouvant nuire au transfert. C'est ce qu'exprime clairement EM1. Les difficultés rencontrées par EM1 peuvent aussi être liées au fait que les différences entre la tâche source (exposé magistral et exercices) et la tâche cible (production écrite) étaient nombreuses (Joannert, 2002; Meirieu, 1996; Nadeau & Fisher, 2006; Tardif & Presseau, 1998). Cela ne faciliterait donc pas le transfert.

Les deux garçons les plus faibles (EM1 et EF1) ont clairement exprimé les difficultés qu'ils ont rencontrées lors du transfert des apprentissages, difficultés causées par l'approche pédagogique utilisée, soit l'enseignement traditionnel. Les autres élèves ne les ont pas exprimées, mais leur réponse peu claire au sujet des connaissances acquises laisse croire que l'enseignement traditionnel n'a pas permis d'encoder dans la mémoire à long terme toutes les connaissances (Moffet, 1995; Nadeau & Fisher, 2006; Tardif, 1997; Tardif & Presseau, 1998). Nous pourrions voir, lors de l'analyse de leur portfolio, si cela semble avoir affecté le transfert de leurs apprentissages.

2.1.3 Perceptions des élèves concernant la métacognition lors de l'enseignement traditionnel

Par les entrevues et les journaux de bord, nous voulions aussi connaître les perceptions des élèves quant à la métacognition, concept très important pour faciliter le transfert (Astolfi, 2002; Lafortune & al. 2000; Lafortune & Saint-Pierre, 1996; Tardif, 1997). Nous nous questionnions à savoir si les élèves avaient trouvé que l'enseignement traditionnel tenait compte des connaissances métacognitives, des habiletés métacognitives et de la métacognition conscientisable (Lafortune & Saint-Pierre, 1996, voir section 3 du cadre théorique). Concernant les connaissances métacognitives, c'est-à-dire les connaissances qu'ont les élèves sur leur façon d'apprendre, seul EM1 a émis un commentaire en entrevue : « Tu sautes à une étape, à l'autre matière, comme ça t'as pas le temps de réfléchir vraiment à tes problèmes pis de les résoudre. » Si les autres

élèves n'en ont pas parlé, c'est probablement parce que l'enseignement traditionnel n'en a pas tenu compte.

Par contre, à propos des habiletés métacognitives, qui sont les habiletés que l'élève met en place pour contrôler l'activité qu'il fait, certains ont précisé avoir trouvé des moyens pour pallier les problèmes rencontrés. Par exemple, nombreux sont ceux qui ont dit demander l'aide de l'enseignante (EFO2, EM1, EM2, EF1) ou relire les notes de cours (EFO2, EM1, EM2) et les exercices (EFO2, EF2). Ils ont donc mis en place des habiletés de contrôle et de régulation (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). Par contre, aucun n'a dit que c'était l'enseignement traditionnel qui l'avait amené à cela. Ils l'ont fait par eux-mêmes parce qu'ils n'ont pas été guidés durant la démarche d'enseignement traditionnel (voir la séquence didactique à l'annexe E1). À moins que, inconsciemment, nous l'ayons fait sachant qu'il est important d'amener les élèves à développer des habiletés métacognitives.

En ce qui a trait à la métacognition conscientisable, c'est-à-dire le fait de porter un jugement sur la démarche entreprise, certains élèves (EFO2, EM1, EM2) ont eu l'impression que l'enseignement traditionnel les avait amenés à réfléchir une fois la démarche complétée : « Quand on a fini quasiment l'enseignement traditionnel, j'avais comme... oui, ça m'a vraiment fait réfléchir lorsque j'écrivais » (entrevue, EM2). C'est lorsqu'ils se sont trouvés confrontés à une nouvelle activité qui nécessitait l'utilisation des règles vues qu'ils ont réfléchi, donc lorsqu'est venu le temps du transfert (Lafortune

& al., 2000; Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Ils ont dit qu'ils devaient alors penser aux règles qui leur avaient été enseignées afin de s'en rappeler, sinon ils retournaient consulter leurs notes de cours : « Mettons que tu fais un exercice pis qu't'as oublié, ça arrive d'oublier, là tu peux regarder dans tes notes » (entrevue, EM1). Finalement, même si l'enseignement traditionnel n'est pas une approche centrée sur le développement de la métacognition chez les élèves, il semble que ces derniers, qu'ils soient garçons ou filles, forts, moyens ou faibles, y ont tout de même recours par eux-mêmes, particulièrement concernant les habiletés métacognitives et la métacognition conscientisable. Cela est peut-être dû au fait, comme nous l'avons dit précédemment, qu'inconsciemment, nous avons sollicité une réflexion métacognitive de leur part parce que nous savons que c'est important de le faire, ou peut-être aussi que le journal de bord que nous leur avons demandé de compléter durant la séquence didactique en enseignement traditionnel (instrument de collecte de données) les a incités à réfléchir. Ils ont peut-être pensé que le journal de bord faisait partie de la séquence didactique. Il faudrait faire une autre recherche avec un enseignant différent et sans cet instrument afin de vérifier ce résultat. Il n'y a que EFO1 qui a dit que l'enseignement traditionnel ne l'avait amené à aucune prise de conscience ou réflexion. Nous pourrions voir, lors de l'analyse des effets de l'enseignement traditionnel, si cela a eu une quelconque influence sur le transfert de ses apprentissages.

Pour conclure, il nous est difficile de dire si l'enseignement traditionnel est une approche qui faciliterait le transfert des apprentissages parce qu'il ressort des entrevues

et des journaux de bord que, contrairement aux auteurs consultés, celle-ci tiendrait compte des connaissances antérieures. Toutefois, cela est probablement dû au fait que nous avons fait surgir ces connaissances par le choix de la notion que nous avons enseignée. De plus, les élèves ont d'eux-mêmes eu une réflexion métacognitive, peut-être à cause du journal de bord que nous leur avons imposé ou de nous-même, enseignante. Cependant, quelques propos tenus par les deux garçons les plus faibles (EM1 et EF1) nous indiquent que l'enseignement traditionnel ne facilite pas toujours le transfert. Ils ont identifié certaines difficultés liées à cette approche, soit le fait que ce soit rapide et que trop de notions y soient traitées à la fois. Ces propos rejoignent ceux des auteurs consultés. Nous pourrions voir, grâce à l'analyse des effets de l'enseignement traditionnel, s'il est possible d'établir des liens avec ces résultats.

2.2 Description et analyse des données obtenues à partir des portfolios en enseignement traditionnel

Le dernier instrument que nous avons utilisé, le portfolio, avait pour but de nous permettre de décrire les effets engendrés par l'enseignement traditionnel sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 3). Pour ce faire, nous identifions d'abord ce que les élèves maîtrisaient de la ponctuation avant de commencer la séquence didactique en enseignement traditionnel. Ensuite, nous décrivons les effets de l'enseignement traditionnel sur le transfert des apprentissages pour chacun des élèves, effets que nous avons observé grâce au calcul des connaissances maîtrisées et non

maîtrisées dans la production écrite ayant suivi cet enseignement et mis en nombres pour les raisons évoquées au chapitre de la méthodologie.

2.2.1 Description et analyse des connaissances maîtrisées par les élèves avant l'enseignement traditionnel

Tout d'abord, avant de procéder à l'analyse des données amassées à la suite de l'enseignement traditionnel, nous avons vérifié, tel que mentionné dans le chapitre traitant de la méthodologie, les connaissances maîtrisées par les élèves en ponctuation avant que n'ait eu lieu l'enseignement traditionnel. Cela nous a permis de nous assurer que le transfert, s'il avait lieu, était bel et bien dû à l'utilisation de l'enseignement traditionnel et non à des connaissances acquises auparavant. Le tableau 6 présente toutes les connaissances en ponctuation en troisième secondaire (connaissances à approfondir et connaissances nécessitant un enseignement systématique, MÉQ, 1997b) qui ont été enseignées aux élèves. Celles maîtrisées par les élèves dans la production écrite précédant l'enseignement traditionnel sont identifiées à l'aide de l'abréviation « M ». Nous avons aussi identifié les connaissances qui avaient été utilisées, mais non maîtrisées, car nous voulions voir si, après l'enseignement traditionnel, le transfert allait être facilité pour celles-ci. L'abréviation « NM » permet de les reconnaître. Les espaces vides signifient que les connaissances n'ont pas été utilisées par l'élève. À la suite du tableau, nous décrivons et analysons les résultats.

Tableau 6

Connaissances maîtrisées par les élèves dans leur 1^{re} production écrite

Connaissances à approfondir (CA) (MÉQ, 1997b)	Application dans leurs productions écrites					
	EFO1	EFO2	EM1	EM2	EF1	EF2
CA-1 Point à la fin d'une phrase déclarative	M	M	M	M	M	M
CA-2 Point à la fin d'une phrase impérative						
CA-3 Point à la fin d'une phrase incise						
CA-4 Point d'exclamation à la fin d'une phrase exclamative						
CA-5 Point d'exclamation après une interjection						
CA-6 Point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative	M	M	M	M	NM	M
CA-7 Points de suspension pour exprimer une idée incomplète						
CA-8 Virgule pour juxtaposer	M	M	NM		M	NM
CA-9 Virgule pour coordonner	NM	NM		NM		NM
CA-10 Virgule pour isoler un élément au début de la phrase (complément de phrase, marqueur de relation, organisateur textuel)	M	M	M	M	NM	M
Connaissances qui nécessitent un enseignement systématique (CS) (MÉQ, 1997b)	Application dans leur production écrite					
	EFO1	EFO2	EM1	EM2	EF1	EF2
CS-1 Virgule pour isoler un élément au milieu de la phrase (complément de phrase, marqueur de relation, organisateur textuel)	M	NM		NM	M	NM
CS-2 Virgule pour isoler un complément du nom non essentiel	NM	NM	NM		NM	NM
CS-3 Virgule pour mettre un mot ou un groupe de mots en emphase	M		NM		NM	
CS-4 Virgule pour mettre un mot en apostrophe			NM			
CS-5 Virgule pour isoler une phrase incise						
CS-6 Virgule pour isoler un groupe incident		NM	NM	NM	NM	NM
CS-7 Deux-points pour annoncer une explication	NM	NM		NM	NM	
CS-8 Deux-points pour annoncer une conséquence						
CS-9 Deux-points pour annoncer une énumération						
CS-10 Deux-points pour introduire du discours rapporté direct						

À la lecture de ce tableau, nous observons d'abord que certaines des connaissances qui ne devaient être qu'à approfondir (CA) en troisième secondaire (MÉQ, 1997b) ne sont pas maîtrisées par les élèves. Il a donc valu la peine de les vérifier puisqu'elles ne correspondent pas tout à fait à celles que le MÉQ (1997b) suppose que les élèves possèdent. Nous remarquons aussi que toutes les connaissances nécessitant un enseignement systématique en troisième secondaire (CS), sauf deux pour l'élève masculin fort et une pour l'élève masculin faible, sont non maîtrisées. Selon nous, cela peut signifier que ces connaissances à voir en troisième secondaire n'ont pas été vues auparavant tel que prévu par le MÉQ (1997b). Concernant les nombreuses connaissances qui n'ont pas été utilisées par les élèves, nous ne pouvons pas dire si elles sont maîtrisées ou non étant donné que nous avons évalué ces connaissances dans une seule production écrite de 300 mots, ce qui est une limite de notre recherche. Il se peut qu'elles n'aient tout simplement pas été utilisées par les élèves parce que non nécessaires dans ce contexte ou parce que non connues. Nous allons maintenant nous attarder à décrire et à analyser comment tout cela se traduit pour chacun des élèves.

Nous constatons que l'élève EFO1 maîtrisait six connaissances en ponctuation avant que n'ait eu lieu l'enseignement traditionnel. Parmi ces six connaissances, quatre sont des CA, soit le point à la fin d'une phrase déclarative, le point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative, la virgule servant à juxtaposer et celle permettant d'isoler un élément au début de la phrase. Deux CS, soit la virgule servant à isoler un élément au milieu de la phrase et celle servant à mettre un mot ou un groupe de mots en emphase.

D'autres règles de ponctuation ont aussi été utilisées, mais elles ne l'ont pas bien été. En fait, la virgule servant à coordonner, qui est une CA, la virgule utilisée pour isoler un complément du nom non essentiel et le deux-points servant à annoncer une explication, qui sont des CS, n'ont pas été maîtrisées. Onze règles de ponctuation n'ont pas été utilisées, soit cinq CA et six CS. Nous ne les énumérons pas pour ne pas alourdir le texte, les espaces vides du tableau permettent de les identifier facilement.

La participante EFO2, elle, maîtrisait quatre connaissances avant que n'ait eu lieu l'enseignement traditionnel. Ces connaissances sont toutes des CA. Il s'agit du point à la fin d'une phrase déclarative, du point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative, de la virgule servant à juxtaposer et de celle servant à isoler un élément au début de la phrase. Cinq autres connaissances ont toutefois été utilisées, mais sans succès. Il s'agit de la virgule pour coordonner, qui est une CA, ainsi que de la virgule pour isoler un élément au milieu de la phrase, de celle pour isoler un complément du nom non essentiel, de la virgule pour isoler un groupe incident et du deux-points utilisé pour annoncer une explication, qui sont des CS. Ici aussi, 11 règles de ponctuation n'ont pas été utilisées, soit cinq CA et six CS.

Pour l'élève EM1, ce sont trois connaissances qui étaient maîtrisées et celles-ci étaient toutes des CA. Il s'agit du point à la fin d'une phrase déclarative, du point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative et de la virgule servant à isoler un élément au début d'une phrase. Cinq connaissances ont toutefois été utilisées sans

succès. Il s'agit de la virgule servant à juxtaposer, qui est une CA, de la virgule pour isoler un complément du nom non essentiel, de la virgule pour mettre un mot ou un groupe de mots en emphase, de la virgule pour mettre un mot en apostrophe et de la virgule pour isoler un groupe incident, qui sont toutes des CS. Douze règles de ponctuation n'ont pas été utilisées, soit six CA et six CS.

L'élève EM2, elle, maîtrisait aussi trois connaissances et elles étaient toutes des CA. Ces connaissances étaient le point à la fin de la phrase déclarative, le point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative et la virgule servant à isoler un élément au début de la phrase. Quatre autres connaissances étaient mal utilisées, soit la virgule pour coordonner, une CA, la virgule pour isoler un élément au milieu de la phrase, celle pour isoler un groupe incident et le deux-points pour annoncer une explication, soit des CS. Treize règles de ponctuation n'ont pas été utilisées, soit six CA et sept CS.

Pour ce qui est de l'élève EF1, il maîtrisait trois connaissances avant de débiter l'enseignement traditionnel, soit le point à la fin d'une phrase déclarative et la virgule pour juxtaposer, des CA, la virgule pour isoler un élément au milieu de la phrase, une CS. Six autres connaissances étaient mal utilisées, soit le point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative et la virgule pour isoler un élément au début de la phrase, des CA, la virgule pour isoler un complément du nom non essentiel, la virgule pour mettre un mot ou un groupe de mots en emphase, la virgule pour isoler un groupe incident et le

deux-points pour annoncer une explication, des CS. Onze règles de ponctuation n'ont pas été utilisées, soit six CA et cinq CS.

Quant à l'élève EF2, elle maîtrisait, comme EM1, EM2 et EF1, trois connaissances. Celles-ci étaient le point à la fin de la phrase déclarative, le point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative et la virgule pour isoler un élément au début de la phrase, toutes des CA. Cinq connaissances ont été utilisées, sans être maîtrisées, soit la virgule pour juxtaposer et celle pour coordonner, des CA, la virgule pour isoler un élément au milieu de la phrase, celle pour isoler un complément du nom non essentiel et celle pour isoler un groupe incident, des CS. Douze règles n'ont pas été utilisées, soit cinq CA et sept CS.

Au total, le garçon fort (EFO1) s'est démarqué des autres élèves puisqu'il maîtrisait six connaissances antérieures, alors que les autres en maîtrisaient trois ou quatre. Les connaissances qu'il a apprises antérieurement doivent probablement être mieux encodées dans sa mémoire à long terme (Tardif & Presseau, 1998). Cet élève se démarque aussi concernant le nombre de connaissances non maîtrisées. Alors que les autres élèves ont en moyenne cinq connaissances non maîtrisées, lui n'en a que trois. Pour ce qui est des connaissances non utilisées, les deux élèves forts (EFO1 et EFO2) et le garçon faible en ont 11, alors que le garçon moyen (EM1) et la fille faible (EF2) en ont 12 et que la fille moyenne en a 13, ce qui est similaire.

Finalement, nous pouvons dire qu'il a valu la peine de vérifier les connaissances maîtrisées par les élèves parce qu'elles ne correspondent pas tout à fait à celles que le MÉQ (1997b) suppose que les élèves possèdent. En effet, de nombreuses connaissances qui ne devraient être qu'à approfondir en troisième secondaire ne sont pas maîtrisées par les élèves et d'autres, qui devraient faire l'objet d'un enseignement systématique, le sont. Toutefois, les élèves ont manqué plus de CS que de CA. Cela s'explique par le fait que les CS ne sont pas supposées avoir été enseignées de façon systématique dans les années précédentes (MÉQ, 1997b). Concernant les connaissances non utilisées, nous rappelons que nous ne pouvons pas dire si elles sont maîtrisées ou non par les élèves étant donné que nous avons évalué ces connaissances dans une seule production écrite de 300 mots, ce qui est une limite de notre recherche. Il se peut qu'elles n'aient tout simplement pas été utilisées par les élèves parce qu'elles ne sont pas nécessaires dans ce contexte ou parce qu'elles ne sont pas connues. L'analyse de la production écrite faite à la suite de l'enseignement traditionnel pourra peut-être nous éclairer davantage.

2.2.2 Effets de l'enseignement traditionnel sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture

Afin d'illustrer les effets engendrés par l'enseignement traditionnel sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture, nous avons d'abord vérifié si les connaissances maîtrisées par les élèves l'étaient toujours et si les connaissances qui

n'étaient pas maîtrisées préalablement ou qui n'avaient pas été utilisées l'étaient maintenant. Nous décrivons d'abord les résultats, ensuite, nous les analysons.

Le tableau 7 superpose les résultats obtenus lors de la première production écrite avec ceux de la deuxième, permettant ainsi de vérifier si les connaissances maîtrisées dans la première production écrite l'étaient toujours dans la deuxième, c'est-à-dire après l'enseignement traditionnel de toutes les règles de la ponctuation (CA et CS). Pour faciliter la compréhension du tableau, nous avons utilisé l'abréviation « M1 » pour identifier les connaissances maîtrisées dans la première production écrite et « M2 » pour préciser que la notion était toujours maîtrisée dans la seconde production écrite. L'abréviation « NM1 » a été utilisée pour identifier les notions non maîtrisées dans la première production écrite et « NM2 » pour celles non maîtrisées dans la deuxième production écrite. Les espaces vides signifient qu'une connaissance n'a pas été utilisée.

Tableau 7
Description des effets de l'enseignement traditionnel sur le transfert des apprentissages
grammaticaux en écriture

Connaissances à approfondir (CA) (MÉQ, 1997b)	Application dans les productions écrites					
	EFO1	EFO2	EM1	EM2	EF1	EF2
CA-1 Point à la fin d'une phrase déclarative	M1 M2	M1 M2	M1 M2	M1 M2	M1 M2	M1 M2
CA-2 Point à la fin d'une phrase impérative						
CA-3 Point à la fin d'une phrase incise						
CA-4 Point d'exclamation à la fin d'une phrase exclamative						
CA-5 Point d'exclamation après une interjection					NM2	
CA-6 Point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative	M1 M2	M1 M2	M1 M2	M1 M2	NM1 NM2	M1 M2
CA-7 Points de suspension pour exprimer une idée incomplète	M2					M2
CA-8 Virgule pour juxtaposer	M1 M2	M1 M2	NM1 M2	M2	M1 M2	NM1 M2
CA-9 Virgule pour coordonner	NM1 M2	NM1		NM1	NM2	NM1 NM2
CA-10 Virgule pour isoler un élément au début de la phrase (complément de phrase, marqueur de relation, organisateur textuel)	M1 M2	M1 M2	M1 M2	M1 M2	NM1 NM2	M1 M2
Conn. nécessitant un ens. syst. (CS) (MÉQ, 1997b)	Application dans les productions écrites					
CS-1 Virgule pour isoler un élément au milieu de la phrase (complément de phrase, marqueur de relation, organisateur textuel)	M1 M2	NM1	NM2	NM1	M1 M2	NM1 M2
CS-2 Virgule pour isoler un complément du nom non essentiel	NM1 M2	NM1 NM2	NM1	M2	NM1 NM2	NM1
CS-3 Virgule pour mettre un mot ou un groupe de mots en emphase	M1 M2		NM1		NM1	NM2
CS-4 Virgule pour mettre un mot en apostrophe			NM1			
CS-5 Virgule pour isoler une phrase incise						
CS-6 Virgule pour isoler un groupe incident	M2	NM1	NM1 NM2	NM1 NM2	NM1 M2	NM1
CS-7 Deux-points pour annoncer une explication	NM1 NM2	NM1 M2		NM1	NM1 M2	NM2
CS-8 Deux-points pour annoncer une conséquence						
CS-9 Deux-points pour annoncer une énumération		NM2			M2	NM2
CS-10 Deux-points pour introduire du discours rapporté direct						

À la lecture de ce tableau, nous constatons que toutes les connaissances maîtrisées par les élèves lors de la 1^{re} production écrite le sont aussi pour la deuxième. Il semble que l'analyse des données de la première production écrite était donc valide et que ces connaissances sont bien encodées dans la mémoire des élèves (Moffet, 1995; Nadeau & Fisher, 2006; Tardif, 1997; Tardif & Presseau, 1998). Cela nous a permis de nous intéresser principalement à l'effet engendré par l'enseignement traditionnel sur les apprentissages qui étaient non maîtrisés ou non utilisés avant l'enseignement traditionnel.

À propos du candidat EFO1, nous remarquons qu'il a réussi à maîtriser deux connaissances qu'il ne maîtrisait pas dans la première production écrite, soit la virgule pour coordonner, une CA, et la virgule pour isoler un complément du nom non essentiel, une CS. Par contre, il n'est pas arrivé à maîtriser la règle du deux-points servant à annoncer une explication. Concernant les règles non utilisées dans la première production écrite, elles sont restées les mêmes, sauf en ce qui concerne les points de suspension pour exprimer une idée incomplète, une CA, et la virgule pour isoler un groupe incident, une CS. Ces règles ont été utilisées, et elles l'ont bien été.

Concernant l'élève EFO2, elle a réussi à maîtriser la règle du deux-points servant à annoncer une explication, une CS. Par contre, elle n'a pas su maîtriser la règle de la virgule utilisée pour isoler un complément du nom non essentiel puisqu'elle n'était pas maîtrisée lors de la première production écrite et qu'elle ne l'était toujours pas dans la

deuxième. Certaines connaissances qui avaient été mal utilisées dans la première production écrite n'ont tout simplement pas été utilisées dans la deuxième. Ces règles sont la virgule servant à coordonner, une CA, la virgule servant à isoler un élément au milieu de la phrase et celle servant à isoler un groupe incident, deux CS. Une des règles qui n'avaient pas été utilisées précédemment a été utilisée cette fois, mais sans succès. Il s'agit de la règle du deux-points servant à annoncer une énumération, une CS.

Pour l'élève EM1, l'enseignement traditionnel a permis d'en arriver à la maîtrise de la virgule servant à juxtaposer, une CA. Une notion mal utilisée antérieurement n'a pas été maîtrisée, c'est la virgule servant à isoler un groupe incident, une CS. Trois règles avaient été utilisées dans la première production écrite, mais ne l'ont pas été dans la deuxième, soit la virgule servant à isoler un complément du nom non essentiel, la virgule pour mettre un mot ou un groupe de mots en emphase et celle pour mettre un mot en apostrophe, trois CS. Toutes les règles n'ayant pas été utilisées précédemment ne l'ont pas plus été, sauf la virgule servant à isoler un élément au milieu de la phrase, une CS.

Pour la candidate EM2, la virgule servant à isoler un groupe incident, une CS, notion qu'elle avait mal utilisée dans la première production écrite, n'a pas été maîtrisée dans la deuxième production écrite. Trois connaissances qu'elle avait aussi mal utilisées dans la première production écrite n'ont pas été réutilisées, soit la virgule pour coordonner, une CA, la virgule pour isoler un élément au milieu de la phrase, une CS, et le deux-points

pour annoncer une explication, une CS. Toutefois, elle a utilisé correctement deux connaissances qu'elle n'avait pas utilisées précédemment, soit la virgule pour juxtaposer, une CA, et la virgule pour isoler un complément du nom non essentiel, une CS.

Le participant EF1 a réussi à maîtriser deux connaissances, soit la virgule pour isoler un groupe incident et le deux-points servant à annoncer une explication, deux CS. Par contre, trois notions mal utilisées dans la première production écrite n'ont pas été maîtrisées dans celle-ci, soit le point d'interrogation à la fin de la phrase interrogative et la virgule servant à isoler un élément au début de la phrase, des CA, et la virgule pour isoler un complément du nom non essentiel, une CS. La règle de la virgule pour mettre un mot ou un groupe de mots en emphase, une CS, qui avait été mal utilisée la première fois, n'a pas été utilisée cette fois-ci. Cet élève a tenté d'utiliser trois des connaissances apprises grâce à l'enseignement traditionnel, c'est-à-dire trois connaissances qu'il n'avait pas utilisées précédemment : deux sans succès et une avec succès. Les règles non maîtrisées sont le point d'exclamation après une interjection et la virgule pour coordonner, des CA. La règle maîtrisée est le deux-points pour annoncer une énumération, une CS.

L'élève EF2 a réussi à maîtriser deux connaissances : la virgule pour juxtaposer, une CA, et la virgule pour isoler un élément au milieu de la phrase, une CS. Toutefois, elle n'a pu réussir à maîtriser la virgule servant à coordonner, une CA. De plus, elle n'a pas

réutilisé deux connaissances qu'elle avait préalablement mal utilisées, soit la virgule pour isoler un complément du nom non essentiel et la virgule pour isoler un groupe incident, deux CS. Quatre notions ont été utilisées pour la première fois dans cette production écrite, une l'a bien été, mais les trois autres, non. La règle qui a été bien utilisée est les points de suspension pour exprimer une idée incomplète, une CA. Les trois règles qui ont été mal utilisées sont la virgule pour mettre un mot ou un groupe de mots en emphase, le deux-points servant à annoncer une explication et le deux-points servant à annoncer une énumération, toutes des CS.

Finalement, nous pouvons affirmer que l'enseignement traditionnel a entraîné le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture lorsqu'une connaissance n'était pas maîtrisée dans la première production écrite et qu'elle l'était dans la deuxième. Nous considérons qu'il y avait aussi une autre possibilité de transfert, mais cette fois, il faut nuancer. Cela concerne les règles qui n'avaient pas été utilisées la première fois et qui ont été maîtrisées dans la deuxième production écrite. S'il s'agissait de CA, nous avons supposé que les élèves avaient reçu un enseignement de cette notion dans les années antérieures, donc que l'enseignement traditionnel n'était pas nécessairement la cause du transfert. Par contre, pour ce qui est des CS, nous avons présumé que les élèves n'avaient jamais reçu un enseignement formel à ce sujet, donc que l'enseignement traditionnel était la cause du transfert de ces apprentissages. Nous expliquons le fait que EFO1 maîtrisait deux de ces connaissances avant l'enseignement traditionnel et EF1, une, par un apprentissage autodidacte. Pour ce qui est des règles qui étaient non utilisées

dans la première production écrite et qui l'étaient toujours dans la deuxième, notre hypothèse est encore que ces notions étaient soit inutiles pour l'écriture du texte ou soit non comprises par les élèves, malgré l'enseignement traditionnel de celles-ci.

En nous basant sur cela, nous avons calculé le nombre de connaissances transférées et l'avons mis en pourcentages afin d'avoir une base commune à partir de laquelle nous pouvons comparer les élèves. Nous rappelons que ces calculs avaient pour seul but la description (voir section 4.3.2 de la méthodologie). Le tableau 8 rapporte ces calculs. Nous constatons que EFO1 a réussi à transférer quatre connaissances sur une possibilité de cinq (80%), EFO2 et EM1 ont réussi à en transférer une sur une possibilité de deux (50%), EM2 a réussi à en transférer une sur une possibilité de trois (33%), EF1 a réussi à en transférer trois sur une possibilité de six (50%) et EF2 a réussi à en transférer trois sur une possibilité de quatre (75%). Ces connaissances se trouvent à être autant des CA, supposées être plus faciles parce que enseignées en deuxième secondaire, que des CS, plus difficiles probablement parce que enseignées en troisième secondaire.

Tableau 8

Connaissances transférées en enseignement traditionnel

Élèves	Connaissances transférées	Nombre de connaissances transférées / possibilités
EFO1	- Points de suspension pour exprimer une idée incomplète (CA) - Virgule pour coordonner (CA) - Virgule pour isoler un complément du nom non essentiel (CS) - Virgule pour isoler un groupe incident (CS)	4/5 (80%)
EFO2	- Deux-points servant à annoncer une explication (CS)	1/2 (50%)
EM1	- Virgule pour juxtaposer (CA)	1/2 (50%)
EM2	- Virgule pour juxtaposer (CA)	1/3 (33%)
EF1	- Virgule pour isoler un groupe incident (CS) - Deux-points pour annoncer une explication (CS) - Deux-points pour annoncer une énumération (CS)	3/6 (50%)
EF2	- Points de suspension pour exprimer une idée incomplète (CA) - Virgule pour juxtaposer (CA) - Virgule pour isoler un élément au milieu de la phrase (complément de phrase, marqueur de relation, organisateur textuel) (CS)	3/4 (75%)

Pour EFO1, ce sont deux CA et deux CS qui ont été transférées. Pour EFO2, c'est une CS. Pour EM1 et EM2, c'est chacun une CA. Pour EF1, ce sont trois CS et pour EF2, ce sont deux CA et une CS. Comme lors de la première production écrite, EFO1 se démarque. C'est lui qui maîtrisait le plus de connaissances avant que n'ait lieu

l'enseignement traditionnel et c'est encore lui qui a réussi à en transférer le plus à la suite de l'enseignement traditionnel. Cet élève, habitué à ce genre d'enseignement parce que très utilisé par les enseignants (Blondin, 2002; Chartrand, 1996; Nadeau & Fisher, 2006; Saint-Onge, 1988; Viau, 1999), s'est probablement développé des stratégies métacognitives efficaces pour réussir (Lafortune & al, 2000; Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Toutefois, il ne semble pas conscient de ses stratégies puisqu'en entrevue et dans son journal, il a dit ne pas avoir recours à la métacognition. L'élève EF2 s'en est aussi bien tirée, mais cela va à l'encontre des auteurs consultés. Comme il s'agit d'une seule élève, il faudrait faire une recherche avec un plus grand échantillon pour vérifier ce résultat. Dans les écrits, on dit que l'enseignement traditionnel entraîne peu de transfert (Péladeau & al, 2005). Pourtant, dans ce cas-ci, tous les élèves ont transféré des connaissances, ce qui infirmerait les propos des chercheurs. Toutefois, nous sommes consciente que notre échantillon est restreint et qu'il ne fait état que d'une seule notion grammaticale, la ponctuation. Peut-être que les résultats auraient été différents si une autre notion avait été travaillée, et ce, pour diverses raisons. En fait, ces résultats démontrent que des études approfondies sont nécessaires.

2.3 Synthèse des données en enseignement traditionnel

Tout compte fait, le portfolio nous a amenée à décrire les effets engendrés par l'enseignement traditionnel sur le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves en écriture (objectif 3), alors que les entrevues et les journaux de bord nous ont permis

de connaître leurs perceptions quant à cette approche pédagogique (objectif 2). Il ressort de notre analyse que les élèves croient que l'enseignement traditionnel est une approche qui facilite le transfert parce qu'elle tient compte de leurs connaissances antérieures, connaissances qui ont été mises à jour grâce à la première production écrite. Cela signifie donc que la phase de contextualisation du triptyque sur le transfert de Joannert (2002), phase où les connaissances antérieures doivent être activées afin que les connaissances qui seront enseignées puissent s'y greffer et être finalement transférées (voir la section 2.3 du cadre théorique) est prise en compte. Toutefois, nous avons expliqué précédemment que nous croyions que les élèves avaient perçu cela à cause du retour sur des notions vues antérieurement; la séquence didactique en enseignement traditionnel que nous avons mise en place ne s'en étant pas préoccupée (voir annexe E1). Grâce à l'analyse du portfolio, nous pouvons apporter un éclairage nouveau. Quatre des élèves, soit EM1, EM2, EF1 et EF2 ont dit, en entrevue, qu'ils avaient des connaissances antérieures sur le deux-points. Or, l'analyse des portfolios nous permet de conclure qu'ils n'en avaient pas. Ces élèves ont donc une perception erronée des connaissances qu'ils possèdent en ponctuation. À ce sujet, Tardif (1997) précisent que les élèves forts se distinguent des faibles par le jugement qu'ils portent sur leurs apprentissages.

Il ressort aussi que les élèves croient que les activités proposées durant la séquence didactique en enseignement traditionnel facilitent le transfert de leurs apprentissages grammaticaux en écriture. L'enseignement traditionnel permettrait donc la décontextualisation et la recontextualisation, deux phases du triptyque de Joannert

(2002) si importante pour le transfert (voir section 2.3 du cadre théorique). Pourtant, ils ont tous éprouvé de la difficulté à expliquer ce qu'ils avaient appris en entrevue et l'étude de leurs productions écrites nous montre que l'enseignement traditionnel n'a pas permis le transfert de toutes les notions. Il n'y a que deux des trois garçons, les plus faibles (EM1 et EF1), qui avaient émis une réserve en disant que cette approche était trop rapide, ne permettait pas de s'exercer suffisamment et que la différence entre les exercices et la production écrite était importante, comme l'ont souligné Chartrand (1996), Lafortune et Saint-Pierre (1996), Tardif (1997) et Tardif et Presseau (1998). D'ailleurs, l'étude de leurs productions écrites nous indique qu'ils n'ont transféré que 50% des connaissances enseignées.

Concernant la métacognition, les élèves ont précisé y avoir eu recours, en spécifiant que c'était eux-mêmes qui étaient à l'origine de cela, l'enseignement traditionnel ne les ayant pas amenés à une réflexion métacognitive (Lafortune & Saint-Pierre, 1996). En outre, les données des portfolios des élèves nous laissent croire que la réflexion métacognitive que ceux-ci ont eue n'était pas pleinement satisfaisante étant donné qu'ils n'ont pu transférer toutes les connaissances apprises et qu'ils ont éprouvé des difficultés à exprimer les apprentissages faits. Le garçon fort, le seul à avoir précisé ne pas avoir eu une réflexion métacognitive durant l'enseignement traditionnel, est pourtant celui pour qui le transfert a été le plus facilité. Peut-être que le fait d'avoir plus de connaissances antérieures que les autres élèves compensent la réflexion qu'il n'a pas eue ou qu'il n'est pas conscient de la réflexion qu'il met en place (Tardif & Presseau, 1998).

Somme toute, l'enseignement traditionnel semble favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves, alors que les auteurs consultés disent plutôt qu'elle ne permet que la consolidation (Nadeau, 1999; Nadeau & Fisher, 1996; Perrenoud, 1999). Cela s'explique peut-être par le fait que les connaissances antérieures semblent avoir été réactivées, même si cela n'a pas été fait volontairement. Cette réactivation des connaissances antérieures correspondrait à la phase de contextualisation du triptyque de Joannert (2002), phase nécessaire au transfert. De plus, il semble que la réflexion métacognitive que les élèves ont entreprise d'eux-mêmes y est pour quelque chose, comme le soutiennent Astolfi (2002) et Tardif (1997). Voyons maintenant les résultats engendrés par la mise en œuvre de la résolution de problème.

3. Description et analyse des données obtenues lors de la résolution de problème

La résolution de problème est la seconde approche que nous avons expérimentée. Nous allons, dans les lignes qui suivent, expliciter les données que nous avons recueillies pour, ensuite, pouvoir les comparer à l'enseignement traditionnel.

3.1 Description et analyse des données des entrevues, des journaux de bord et du document « Résolution d'un problème grammatical » (RPG) en lien avec la résolution de problème

Nous commençons tout d'abord par décrire et analyser les données amassées grâce aux journaux de bord et aux entrevues semi-dirigées qui ont été effectuées immédiatement après la résolution de problème, mais aussi grâce au document *Résolution d'un problème grammatical*, document qui servait à guider les élèves lors de la démarche et que nous leur avons demandé d'insérer dans leur portfolio (voir section 4.1.2 du chapitre sur la méthodologie et annexe E2). Comme pour l'enseignement traditionnel, nous avons procédé à une analyse conjointe de ces instruments parce qu'ils avaient pour but de décrire les perceptions des élèves sur l'approche pédagogique en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 2) et que l'analyse que nous en avons faite a été la même, soit une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990). Cela nous a ainsi permis de valider ces méthodes de collecte de données (Savoie-Zajc, 2000). Voyons ce que les élèves avaient à dire concernant la résolution de problème.

En fonction de l'analyse faite, nous allons présenter les perceptions des élèves quant à la résolution de problème en lien avec trois aspects du transfert des apprentissages, soit la prise en compte des connaissances antérieures, le déroulement des apprentissages et la métacognition, comme pour l'enseignement traditionnel.

3.1.1 Perception des élèves concernant la prise en compte des connaissances antérieures lors de la résolution de problème

Nous présentons d'abord les perceptions des élèves quant au lien entre la résolution de problème et leurs connaissances antérieures sur le problème qu'ils avaient choisi. Cependant, avant de le faire, nous décrivons le problème choisi par chacun d'eux. Nous rappelons que, cette fois, nous ne traitons pas de la ponctuation; les élèves devaient choisir le problème pour lequel ils avaient le plus de difficultés entre l'accord dans le groupe du nom, dans le groupe du verbe et la syntaxe. Pour identifier leur problème, ces derniers devaient, comme nous l'avons dit dans le chapitre sur la méthodologie, compléter le document *Mon Bilan de rédaction* à partir de la production écrite faite après l'enseignement traditionnel (voir annexe E2). Le tableau 9 présente les problèmes choisis par les élèves. Nous les expliquons ensuite.

Tableau 9

Problème grammatical choisi par chaque élève

Élève	Problème
EFO1	Accord dans le groupe du nom : accord de l'adjectif et du nom
EFO2	Accord dans le groupe du nom : accord du participe passé seul
EM1	Accord dans le groupe du nom : accord des noms au pluriel
EM2	Accord dans le groupe du verbe : orthographier correctement les finales homophones « é/er/ai/ez » et les « i/is/it »
EF1	Accord dans le groupe du nom : accord de l'adjectif et du nom
EF2	Syntaxe : construire correctement les coordinations et les juxtapositions

L'élève EFO1 a choisi un problème d'accord dans le groupe du nom, plus précisément un problème d'accord du nom et de l'adjectif. La participante EFO2 a aussi choisi un problème d'accord dans le groupe du nom, mais elle s'est attardée au participe passé employé seul. L'élève EM1 a aussi choisi un problème d'accord dans le groupe du nom, mais c'est l'accord du nom au pluriel qui l'embêtait. EM2, elle, a sélectionné un problème d'accord dans le groupe du verbe. Elle s'est attardée aux terminaisons homophoniques *i* et *é*. EF1 a choisi un problème d'accord dans le groupe du nom, plus précisément un problème d'accord du nom et de l'adjectif. Finalement, EF2 a choisi un problème de syntaxe, c'est-à-dire un problème de coordination et de juxtaposition. Quatre des problèmes choisis par les élèves étaient donc des problèmes dans le groupe du nom, un seul dans le groupe du verbe et un problème de syntaxe. Les trois filles

avaient des problèmes diversifiés, les trois garçons avaient un problème d'accord dans le groupe du nom. Il est important de savoir que tous les problèmes choisis par les élèves sont des notions vues antérieurement qui ne sont qu'à approfondir en troisième secondaire (MÉQ, 1997). Cela était prévu ainsi puisqu'il est important, pour respecter la démarche de résolution de problème, de partir d'un problème pour lequel les élèves ont des connaissances antérieures (Andre, 1986; Tardif & Presseau, 1998). La plupart de ces problèmes s'avèrent être des notions vues dès le primaire, mais celles-ci ne sont toujours pas maîtrisées. Il n'y a que le problème sélectionné par la fille faible qui est un problème un peu plus complexe puisque enseigné de façon systématique en deuxième secondaire seulement. Comme c'est ce problème qui revenait le plus souvent dans son texte, elle ne s'est sûrement pas arrêtée à savoir s'il était complexe ou non à résoudre, elle l'a tout simplement sélectionné. Maintenant que nous avons décrit le problème choisi par chacun des élèves, voyons quelles étaient les perceptions de chacun d'eux quant à leurs connaissances antérieures.

Nous avons voulu savoir si les élèves avaient des connaissances antérieures avant la résolution de problème et s'ils trouvaient que la résolution de problème était une approche qui tenait compte de celles-ci. Ces informations nous permettaient, comme pour l'enseignement traditionnel, de vérifier si la résolution de problème prenait en compte la phase de contextualisation du triptyque sur le transfert de Joannert (2002), phase où les connaissances antérieures sont activées afin que les connaissances qui seront vues ensuite puissent s'y greffer (voir la section 2.3 du cadre théorique).

Tout d'abord, tous les élèves, peu importe leur force ou leur sexe, ont dit qu'ils étaient partis d'un problème pour lequel ils avaient des connaissances, mais non maîtrisées : « Je le savais déjà, je savais que c'était mon problème, j'ai pu plus étudier, je le connais mieux *astheure* » (entrevue, EM1). Cette réponse était attendue étant donné, comme nous l'avons dit précédemment, que nous avons construit la séquence didactique en nous basant sur les écrits consultés (Andre, 1986; Tardif, 1997) et que ceux-ci expliquaient que la résolution de problème devait partir des connaissances antérieures des élèves.

Nous avons demandé aux élèves ce qu'ils connaissaient de ce problème avant d'entreprendre de le résoudre. EFO1 a dit savoir « (...) repérer un nom et un adjectif » (document *RPG*). EM1 a répondu qu'il savait que « (...) quand il y a *des* ou *les* devant un nom, ça prend un *s* »⁵ (document *RPG*, EM1). L'élève EF2, elle, a dit savoir que la coordination et la juxtaposition « (...) ser[vent] à relier deux informations ensemble » (document *RPG*). Ces réponses et celles des trois autres candidats, que nous n'avons pas mis pour ne pas alourdir le texte, nous semblent plus précises que celles données par les élèves en enseignement traditionnel. Cela s'explique sûrement, d'une part, par le fait que la démarche de résolution de problème exige des élèves qu'ils réfléchissent sérieusement à ce qu'ils connaissent avant de se lancer dans la résolution du problème, alors que l'enseignement traditionnel n'y accorde aucune attention (Andre, 1986; Gagné, 1985; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997) et, d'autre part, du fait que les élèves ont très peu de

⁵ Propos rapportés selon les structures de phrases de l'élève dans le document *Résolution d'un problème grammatical*.

notions à gérer à la fois, contrairement à l'enseignement traditionnel (Andre, 1986; Tardif, 1997).

Nous avons aussi voulu savoir si les élèves s'étaient rendu compte que la résolution de problème avait tenu compte de leurs apprentissages antérieurs. Tous ont dit que oui, que le document *Résolution d'un problème grammatical*, où des questions à ce sujet leur étaient posées, les avait amenés à se questionner, de même que l'enseignante. Étant donné que la prise en compte des connaissances antérieures est une condition pour qu'il y ait transfert, comme l'ont précisé Gagné (1985), Joannert (2002), Legendre (2005), Meirieu (1996), Moffet (1995), Nadeau & Fisher (2006), Poirier-Proulx (1997), Tardif (1997) et Tardif et Presseau (1998), il est probable que la résolution de problème a permis le transfert. C'est ce que nous verrons lors de l'analyse des productions écrites du portfolio.

3.1.2 Perceptions des élèves concernant le déroulement des apprentissages lors de la résolution de problème

Nous avons aussi voulu connaître les perceptions des élèves quant au déroulement de l'apprentissage et au réinvestissement en écriture, ce qui correspondait à la décontextualisation et à la recontextualisation du triptyque sur le transfert de Joannert (2002, voir section 2.3 du cadre théorique).

Tous les élèves étaient d'accord pour dire que la résolution de problème les avaient aidés à corriger leurs erreurs dans leur production écrite : « J'ai moins de misère avec mes adjectifs parce que là, je sais comment les repérer pis les accorder » (entrevue, EFO1); « (...) c'est mieux comme ça, tu peux savoir c'est quoi ton problème, tu peux l'améliorer. Comme je te disais tout à l'heure, moi j'ai amélioré mon problème » (entrevue, EM1); « Oui, ça m'a aidée parce que, bon, je savais c'était quoi le problème et quand je faisais mon texte, il fallait que j'y fasse attention, ce qui fait que je relisais tout le temps mon texte » (entrevue, EF2). Les élèves ont aussi dit qu'ils trouvaient cela facile parce qu'ils n'avaient qu'un seul problème à régler à la fois, ils pouvaient ainsi consacrer toutes leurs énergies à cela et y aller à leur rythme (Gagné, 1985; Moffet, 1995; Poirier-Proulx, 1997; Tardif, 1997) : « Ben c'est que t'as rien qu'un problème à résoudre à la fois. C'est comme... T'apprends mieux. » (entrevue, EM1); « Tu le fais par toi-même, pour comprendre toi-même parce que c'est pas tout le monde qui a le même problème, donc tu pratiques vraiment plus ton problème que t'avais » (entrevue, EFO2). Ce qui peut aussi expliquer la facilité qu'ont éprouvée les élèves avec cette approche, c'est qu'il y avait des ressemblances entre la tâche source et la tâche cible (Joannert, 2002; Meirieu, 1996; Tardif & Presseau, 1998). Toutefois, quelques nuances ont été apportées. Deux élèves, une fille moyenne et un garçon faible, ont trouvé difficile de savoir où chercher leurs informations et ils ont trouvé cela long. « Ça été long pis dur à trouver » (entrevue, EM2), « C'est que nous étions souvent laissé à nous même : il fallait que nous trouvions nous même les réponses à nos questions » (journal de bord, EF1). Le fait qu'ils soient plus faibles explique peut-être les difficultés qu'ils ont

éprouvées. Toutefois, puisque nous étions l'enseignante et que nous étions consciente de cela, nous avons tenté du mieux possible de les soutenir durant la démarche (Tardif, 1997). Par contre, étant donné que nous étions seule pour aider une trentaine d'élèves, il est possible que certains élèves n'aient pas reçu tout l'encadrement souhaité ou nécessaire. Nous jugeons, en tant qu'enseignante, que cela est une faiblesse de cette approche pédagogique. L'analyse des portfolios nous permettra de vérifier si cela a pu avoir un effet négatif sur eux.

3.1.3 Perception des élèves quant à la métacognition en résolution de problème

Le troisième élément qui est ressorti de l'analyse des perceptions des élèves concerne la métacognition. En fait, nous voulions savoir si la résolution de problème favorisait le développement de connaissances métacognitives, d'habiletés métacognitives et de la métacognition conscientisable (Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Tous les élèves ont dit que la résolution de problème les avait fait réfléchir à la façon dont ils s'y prenaient pour apprendre.

Concernant les connaissances métacognitives, ils ont dit qu'ils avaient pu régler leur problème de la façon qu'ils jugeaient la meilleure : « (...) c'est qu'on essayait par nous même de résoudre notre problème. » (journal de bord, EFO2) Ils ont aussi tous précisé qu'ils « (...) savaient comment le faire [la résolution de problème] (...) » (entrevue, EFO2). grâce au document *RPG* et à l'enseignante. Les élèves ont donc perçu que la

résolution de problème était une approche qui insistait sur les connaissances métacognitives nécessaires au transfert (Lafortune & Saint-Pierre, 1996).

Pour les habiletés métacognitives, nombreux sont ceux qui ont mentionné que les questions du document *RPG* les avait aidés à réfléchir et à savoir quoi faire tout au long de la démarche. EFO2 a dit, en entrevue, que cela l'avait aidée à « (...) savoir comment le faire, savoir où t'es rendue. » De plus, quand ils ont fait face à un problème, les élèves ont dit s'être donné des moyens pour surmonter ces difficultés : poser des questions à l'enseignante, à un ami, chercher dans une grammaire, dans un cahier d'exercices, etc. Cela prouve que les habiletés métacognitives des élèves ont été suscitées durant la démarche. Cela a peut-être favorisé le transfert (Lafortune & al. 2000).

En ce qui a trait à la métacognition conscientisable, les élèves ont tous dit avoir pris conscience de leur difficulté grâce au document qu'ils ont complété intitulé *Mon bilan de rédaction* : « Comme ça tu peux savoir où tu fais le plus d'erreurs. » (entrevue, EM1) Nous rappelons que ce document servait à identifier les faiblesses des élèves en écriture et qu'il a été complété au début de la résolution de problème à partir de la production écrite faite à la fin de la séquence didactique en enseignement traditionnel (voir section 4.1.2 du chapitre sur la méthodologie et annexe E2). Quelques questions du document *RPG* leur permettait aussi de mettre en pratique leur métacognition conscientisable à la fin de la démarche de résolution de problème (voir document *RPG* à l'annexe E2).

Enfin, il ressort des entrevues, des journaux de bord et du document *RPG* que la résolution de problème serait une approche facilitant le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture parce qu'elle tient compte des connaissances antérieures, ce qui correspond à la phase de contextualisation du triptyque de Joannert (2002), de nombreux éléments sont communs entre la tâche source et la tâche cible, faisant ici référence à la phase de décontextualisation et de recontextualisation du triptyque de Joannert (2002) et elle permet une réflexion métacognitive, si nécessaire au transfert (Astolfi, 2002; Tardif, 1997). Cependant, pour deux des élèves ayant participé à la recherche, la fille moyenne et le garçon faible, cette approche leur a aussi semblé longue et difficile.

3.2 Description et analyse des données obtenues à partir des portfolios en résolution de problème

Le dernier instrument que nous avons utilisé, le portfolio, avait pour but cette fois de nous permettre de décrire les effets engendrés par la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture (objectif 3). Pour ce faire, nous décrivons d'abord l'état du problème avant la résolution de problème et observons, ensuite, le transfert dans la production écrite qui a suivi la résolution de problème.

3.2.1 Description et analyse du problème de chaque élève avant la résolution de problème

Pour vérifier si la résolution de problème avait permis le transfert des apprentissages grammaticaux, il nous fallait d'abord examiner dans quelle mesure la notion ciblée causait problème. Pour ce faire, nous avons compté combien de fois l'élève avait bien utilisé cette notion dans la production écrite faite avant la résolution de problème (voir la section 4.3.2 de la partie méthodologie). Nous rappelons que ces calculs ne servaient qu'à nous permettre de décrire les effets de la résolution de problème. Ils n'ont pas pour but de permettre une généralisation des résultats. Le tableau 10 montre que l'élève EFO1 avait bien accordé les adjectifs et les noms dans son texte 83 fois sur 91 (91%). EFO2, elle, n'avait pas réussi à accorder correctement le seul participe passé seul qu'elle avait employé dans son texte (0%). EM1 avait réussi à accorder correctement les noms au pluriel 64 fois sur 70 (91%). EM2, elle, avait réussi à accorder les terminaisons homophoniques *i* et *é* trois fois sur six dans sa production écrite (50%). EF1 avait réussi à bien accorder les adjectifs et les noms 62 fois sur 85 (73%). Finalement, EF2 avait réussi à bien coordonner et juxtaposer ses phrases 24 fois sur 32 (75%).

Tableau 10

Correction de la production écrite faite avant la résolution de problème

Production écrite faite avant la résolution de problème			
Élèves	Problème	Utilisation adéquate de la notion sur le total des possibilités	Taux de réussite (%)
EFO1	Accord de l'adjectif et du nom	83/91	91%
EFO2	Accord du participe passé seul	0/1	0%
EM1	Accord des noms au pluriel	64/70	91%
EM2	Orthographe des finales homophoniques <i>i</i> et <i>é</i>	3/6	50%
EF1	Accord de l'adjectif et du nom	62/85	73%
EF2	Coordination et juxtaposition	24/32	75%

3.2.2 Effets de la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture

Pour décrire les effets engendrés par la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture, nous avons vérifié, dans la production écrite qui a suivi la résolution de problème, s'il y avait eu amélioration dans l'utilisation de la notion ciblée. Ainsi, nous pouvions juger du transfert. Le tableau 11 présente la comparaison entre les deux productions écrites. Les explications suivent.

Tableau 11

Comparaison entre la correction de la production écrite faite avant la résolution de problème et celle faite après la résolution de problème

Élèves	Problème	Production écrite faite avant la résolution de problème		Production écrite faite après la résolution de problème	
		Utilisation adéquate de la notion sur le total des possibilités	Taux de réussite (%)	Utilisation adéquate de la notion sur le total des possibilités	Taux de réussite (%)
EFO1	Accord de l'adjectif et du nom	83/91	91%	74/85	87%
EFO2	Accord du participe passé seul	0/1	0%	1/1	100%
EM1	Accord des noms au pluriel	64/70	91%	46/49	94%
EM2	Orthographe des finales homophoniques <i>i</i> et <i>é</i>	3/6	50%	9/10	90%
EF1	Accord de l'adjectif et du nom	62/85	73%	83/87	95%
EF2	Coordination et juxtaposition	24/32	75%	17/20	85%

En ce qui concerne le candidat EFO1, nous remarquons que la maîtrise du problème sélectionné ne s'est pas améliorée. Il maîtrisait la notion à 91% dans la production écrite ayant précédé la résolution de problème alors qu'il n'obtient que 87% dans celle ayant suivi la résolution de problème. Le transfert n'a donc pas eu lieu. Pourtant, c'est un élève fort et la notion sélectionnée était peu complexe. Peut-être que, habitué à

l'enseignement traditionnel qui est l'approche la plus utilisée par les enseignants (Blondin, 2002; Chartrand, 1996; Nadeau & Fisher, 2006; Saint-Onge, 1988; Viau, 1999), il s'est senti déstabilisé par cette nouvelle approche. Aussi, ce qui peut expliquer cela, c'est le fait qu'il a très peu sollicité notre aide durant la séquence didactique et que nous ne sommes pas allée vers lui, pensant que parce qu'il était fort, il n'avait pas vraiment besoin de notre soutien (Tardif, 1997). L'élève EFO2, elle, a amélioré son résultat, mais comme elle n'a fait usage de la notion qu'une fois, ce résultat est peu significatif. Le participant EM1, lui, a aussi amélioré la maîtrise de son problème, passant de 91% à 94%. La candidate EM2, quant à elle, a également réussi à transférer les notions apprises durant la résolution de problème. Elle est passée de 50% à 90%. Le participant EF1 est un autre des élèves qui a réussi à transférer les apprentissages. Il est passé de 73% à 95%. Finalement, EF2 a aussi augmenté la maîtrise des règles utiles à la coordination et à la juxtaposition puisqu'elle est passée de 75% dans la production écrite précédant la résolution de problème à 85% dans celle qui a suivi. Pourtant, cette dernière avait sélectionné un problème plus complexe que les autres élèves, soit la syntaxe, et en plus, elle est considérée comme une élève faible. La résolution de problème semble donc une approche appropriée pour elle, comme pour EF1, EM1 et EM2, soit les élèves moyens et faibles.

Pour EM1, EM2, EF1 et EF2 (nous excluons la candidate EFO2 parce que le résultat nous semble peu significatif étant donné l'utilisation restreinte de la notion choisie), la résolution de problème a permis d'améliorer les résultats. La différence entre la

production écrite faite avant la résolution de problème et celle faite à la suite de la résolution de problème semble d'ailleurs notable pour les élèves EM2 (50% à 90%), EF1 (73% à 95%) et EF2 (75% à 85%), qui sont des élèves moyens et faibles. Il est intéressant de remarquer que EM2 et EF1 avaient dit avoir trouvé la démarche difficile. Peut-être justement que le fait d'avoir sollicité notre aide, d'avoir travaillé fort à faire des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles, et d'avoir réfléchi les ont amenés à de meilleurs résultats. Il en est de même pour EF2 et EM1, à qui nous avons offert plus de support qu'aux plus forts.

3.3 Synthèse de l'analyse de données en résolution de problème

Tout compte fait, le portfolio nous a amenée à décrire les effets engendrés par la résolution de problème sur les connaissances grammaticales des élèves en écriture (objectif 3), alors que les entrevues et les journaux de bord nous ont permis de connaître les perceptions des élèves quant à cette approche pédagogique (objectif 2). Il ressort de notre analyse que les élèves croient que la résolution de problème est une approche qui tient compte de leurs connaissances antérieures. La séquence didactique que nous avons mise en place en tenait effectivement compte (voir annexe E2) puisque Andre (1986), Gagné (1985), Poirier-Proulx (1999) et Tardif (1997), les auteurs que nous avons consultés, soutiennent que la résolution de problème doit partir des connaissances des élèves. Cela signifie donc que la phase de contextualisation du triptyque de Joannert (2002), phase où les connaissances antérieures doivent être activées afin que les

nouvelles connaissances puissent s'y greffer et ensuite être transférées est respectée (voir la section 2.3 du cadre théorique).

Il ressort aussi de notre analyse que le déroulement des apprentissages en résolution de problème facilite le transfert des apprentissages. La décontextualisation et la recontextualisation, deux phases du triptyque de Jonnaert (2002) nécessaires au transfert, seraient donc prises en compte. Le fait de résoudre un seul problème à la fois, et cela, à leur rythme, faciliterait le transfert (Andre, 1986; Gagné, 1985; Poirier-Proulx, 1999; Tardif, 1997). Toutefois, deux élèves (EM2 et EF1) trouvent que cela peut être long et difficile de résoudre un problème s'ils ne sont pas bien encadrés. Comme cette démarche exige plus d'autonomie de la part des élèves, certains, les plus faibles, peuvent se sentir laissés à eux-mêmes. C'est entre autres pour les aider dans cette démarche que tous avaient reçu le document intitulé *Résolution d'un problème grammatical (RPG)*. En plus, nous avons tenté du mieux que nous pouvions de les encadrer tout au long de la séquence didactique. Il semble que cela n'ait pas répondu aux besoins de EFO1, qui n'a pas réussi à transférer ses connaissances à la suite de la résolution de problème. Il est possible que nous l'ayons encadré moins que les élèves faibles puisque dans les écrits que nous avons consultés, on disait que les élèves forts ont habituellement besoin de moins d'encadrement que les faibles (Tardif, 1997). Une autre recherche à ce propos aurait sa raison d'être.

Concernant la métacognition, les élèves ont précisé que la résolution de problème était une approche qui sollicitait une réflexion métacognitive. Le document *Mon Bilan de rédaction*, complété dès le début de la séquence, leur a permis de faire le point sur leurs compétences en écriture, alors que le document intitulé *Résolution d'un problème grammatical* les a amenés à réfléchir durant toute la démarche, leur permettant ainsi d'être conscients de leur progression (Lafortune & Saint-Pierre, 1996) et facilitant le transfert (Andre, 1986; Tardif, 1997; Tardif & Presseau, 1998). En outre, les données du portfolio des élèves nous laissent croire que la réflexion métacognitive entreprise a été satisfaisante puisque cinq élèves sur six ont réussi à transférer les apprentissages. Il n'y a que l'élève EFO1 qui n'a pu y arriver, et, comme nous l'avons expliqué précédemment, nous croyons que cela est dû au fait qu'il s'est senti déstabilisé par cette nouvelle approche ou qu'il aurait besoin de plus d'encadrement.

Somme toute, la résolution de problème semble favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves parce qu'elle tient compte des connaissances antérieures, de la métacognition et que le déroulement est adapté à cela. Il n'y a que pour EFO1 que l'enseignement traditionnel aurait eu de meilleurs effets, comme nous l'avons déjà souligné à la section 2.2.2 de ce chapitre.

Nous pouvons donc affirmer avoir atteint nos objectifs spécifiques de recherche qui étaient de décrire les perceptions des élèves quant au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en enseignement traditionnel et en résolution de problème

(objectif 2) et de décrire les effets engendrés par l'enseignement traditionnel et la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Nous allons répondre à notre question de recherche et à notre objectif général en établissant les ressemblances et différences entre chacune des approches.

4. Ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème

La lecture de la problématique et du cadre théorique laisse entrevoir qu'entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème, peu de ressemblances existent quant au transfert des apprentissages. Les résultats de notre recherche ont apporté des nuances que nous croyons intéressantes en lien avec quatre aspects du transfert des apprentissages, soit la prise en compte des connaissances antérieures, le déroulement des apprentissages, la métacognition et les effets des approches pédagogiques, tels qu'expliqués dans notre chapitre portant sur le cadre théorique. Nous rappelons toutefois que nos résultats ne sont pas généralisables étant donné notre petit échantillon et qu'une recherche de plus grande envergure serait nécessaire afin de les valider.

4.1 Ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème concernant la prise en compte des connaissances antérieures

En ce qui concerne la prise en compte des connaissances antérieures, il ressort de notre recherche que les deux approches en ont tenu compte et que cela a facilité le transfert. Pourtant, Chartrand (1996), Legendre (2005), Meirieu (1990) et Nadeau et Fisher (2006) soutiennent le contraire en ce qui a trait à l'enseignement traditionnel. Nous croyons, comme nous l'avons déjà expliqué, que les perceptions de tous les élèves ont été influencées par le fait que nous avons dû enseigner certaines notions qui l'avaient été en deuxième secondaire, mais qui étaient encore au programme en troisième secondaire dans le but d'être approfondies (MÉQ, 1997b). Concernant la résolution de problème, la séquence didactique que nous avons conçue (voir annexe E2) tenait compte des connaissances antérieures comme le proposaient les auteurs consultés. Compte tenu des résultats en enseignement traditionnel, il faudrait refaire une autre recherche du genre en choisissant une notion n'ayant pas été étudiée dans les années précédentes pour vérifier nos résultats.

4.2 Ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème concernant le déroulement des apprentissages

En ce qui concerne le déroulement de chacune des approches pédagogiques, ce sont les différences qui prédominent. Les élèves soutiennent que l'enseignement traditionnel

est une approche rapide où l'enseignant a le contrôle de la gestion de la matière et où tous les élèves apprennent la même chose : « (...) y a des affaires que tu sais déjà, tu perds ton temps à le réapprendre » (entrevue EM2); « (...) mettons que tu comprends cette matière-là, ben, t'es obligé de l'apprendre pareil à cause des autres qui ne la comprennent pas » (entrevue, EFO2). Toutefois, tous sont d'accord pour dire qu'elle permet le transfert. Par contre, la résolution de problème est centrée sur l'élève. Ce dernier peut choisir son problème, aller à son rythme et le régler à sa façon : « Tu le fais par toi-même, pour comprendre toi-même parce que c'est pas tout le monde qu'y a le même problème, donc tu pratiques vraiment plus ton problème que t'avais » (entrevue, EFO2). L'apprentissage a plus de sens pour les élèves, ce qui leur fait dire que cela facilite le transfert (Ausubel & Robinson, 1969; Gagné, 1985; Saint-Onge, 1988; Tardif, 1997).

4.3 Ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème quant à la métacognition

Les différences entre ces deux approches ne sont pas seulement en lien avec les apprentissages faits, nous les retrouvons aussi concernant la métacognition. Les deux semblent entraîner la métacognition chez les élèves, mais de manières différentes. En fait, en ce qui concerne l'enseignement traditionnel, les élèves ont dit qu'ils avaient réfléchi durant la démarche, mais surtout lorsqu'ils ont eu à écrire. Cette réflexion, toutefois, ils en étaient eux-mêmes les instigateurs puisque la métacognition n'a pas été

abordée en enseignement traditionnel (Chartrand, 1996; Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Pour ce qui est de l'apprentissage par résolution de problème, les élèves ont dit avoir réfléchi aussi tout le long de la démarche grâce au document *Résolution d'un problème grammatical*, qui leur servait de guide, en plus de l'enseignante, mais aussi grâce au *Bilan de rédaction* complété au début de la résolution de problème. Ils ont précisé que le fait d'avoir suivi cette démarche les avait aidés lors du transfert. Andre (1986) et Tardif (1997) précisent d'ailleurs que dans toute démarche de résolution de problème, la métacognition doit être prise en compte pour faciliter le transfert.

4.4 Ressemblances et différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème quant aux effets sur le transfert

Une différence majeure est à noter concernant les effets de chacune des approches pédagogiques sur le transfert des apprentissages. Pour l'enseignement traditionnel, l'élève garçon fort et la fille faible se démarquent de tous les autres, car ils ont réussi à transférer plus de connaissances. Pour ce qui est de la résolution de problème, ce sont les deux élèves faibles ainsi que les élèves moyens qui se démarquent, alors que le garçon fort n'a pas réussi à résoudre son problème, donc à transférer. Quant à EFO2, elle a sélectionné un problème dont l'utilisation était peu fréquente dans le texte qu'elle a écrit, alors nous jugeons ces données peu pertinentes. Il est intéressant de remarquer que la résolution de problème semble à privilégier pour les moyens et les faibles, peut-être justement parce qu'une attention personnalisée leur est portée par l'enseignante. Il est

aussi intéressant de remarquer que la fille faible a eu de la facilité avec les deux approches. Ces résultats mériteraient d'être approfondis, car ils n'ont été vérifiés que dans une production écrite et auprès d'un échantillon restreint.

Grâce aux données amassées à partir des journaux de bord des élèves, des entrevues semi-dirigées et des portfolios, nous avons pu, dans les lignes précédentes, mettre au clair les ressemblances et les différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème, ce qui nous a permis de répondre à notre question de recherche qui était : Quelles sont les ressemblances et les différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture? et à notre objectif de recherche qui était de comprendre ces ressemblances et différences. Nous avons ainsi pu constater que les deux approches comportent peu de ressemblances, mais de nombreuses différences et qu'elles ne semblent pas faciliter le transfert pour les mêmes élèves. Alors que l'enseignement traditionnel semble faciliter le transfert chez le garçon fort, la résolution de problème semble le faciliter pour les élèves faibles et moyens.

4.5 Limites de la recherche

Malgré des résultats de recherche qui semblent intéressants, quelques limites sont à préciser. Bien que tout au long du texte ces limites aient été évoquées, nous souhaitons tout de même les rappeler afin que le lecteur ait une vision juste de la recherche.

Tout d'abord, la première limite de notre recherche est en lien avec notre échantillon et le déroulement. Notre échantillon n'était composé que de six élèves, ce qui est très peu pour tirer des conclusions généralisables. Quant au déroulement, nous avons effectué qu'une seule collecte de données. Il serait intéressant de refaire une recherche avec un échantillon plus grand et de collecter des données à plus d'une reprise afin de valider les résultats.

Ensuite, concernant un de nos instruments de recherche, le journal de bord, il faut se rappeler qu'il a été peu utilisé par les élèves. Peut-être était-ce parce que les élèves avaient trop de liberté, ou que nous n'avons pas su le rendre signifiant à leurs yeux, ou parce que c'était la première fois que les élèves l'utilisaient. Enfin, cet instrument de recherche n'a pas permis d'y recueillir autant d'informations que nous l'aurions souhaité. Si une telle étude devait être refaite, il faudrait peut-être présenter davantage le journal de bord et son utilité ou tout simplement choisir un autre instrument de collecte de données. En plus de cela, le journal de bord utilisé lors de la séquence didactique en enseignement traditionnel a pu induire les élèves en erreur quant à la métacognition. Alors qu'aucune réflexion métacognitive n'était sollicitée durant la démarche, du moins volontairement, les élèves en ont perçu une. Nous croyons que cela peut être causé par l'utilisation du journal de bord.

Une autre limite de notre recherche est que, pour l'enseignement traditionnel, nous avons enseigné une notion pour laquelle les élèves avaient déjà fait quelques

apprentissages dans les années antérieures. Ces derniers ont donc perçu le retour sur ces notions comme étant une activation des connaissances antérieures, alors qu'il n'en était rien (voir séquence didactique à l'annexe E1). Il faudrait refaire cette étude à partir d'une notion qui n'a pas été à l'étude dans les années précédentes.

La dernière limite que nous voyons concerne le choix du problème en résolution de problème. Les élèves n'ont pas tous choisi un problème équivalent. Cinq élèves (la fille et le garçon forts, la fille et le garçon moyens et le garçon faible) ont choisi de travailler des notions vues au primaire, mais pas encore maîtrisées, alors que l'élève faible féminine a sélectionné un problème plus complexe que les autres parce que vu seulement depuis la deuxième secondaire. Nous croyons donc qu'il serait souhaitable de refaire la recherche en s'assurant que les élèves choisissent tous un problème équivalent. Cela permettrait ainsi de décrire avec encore plus de rigueur les effets de la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux.

Finalement, ces limites ne nous ont pas empêchée de répondre avec rigueur à notre question et à nos objectifs de recherche. Les résultats qui en découlent nous semblent d'ailleurs intéressants et nécessiteraient d'être approfondis.

Conclusion

À la lumière de l'analyse des données et du cadre théorique, notre recherche a permis de répondre à la question suivante : Quelles sont les différences et les ressemblances entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en classe de français langue d'enseignement en troisième secondaire? Les liens que nous avons tissés entre l'analyse des données et le cadre théorique nous ont permis de constater qu'il y a quelques ressemblances, mais davantage de différences entre ces deux approches. Nous avons démontré que l'enseignement traditionnel avait permis le transfert de quelques connaissances grammaticales en écriture pour tous les élèves parce qu'il avait tenu compte des connaissances antérieures des élèves, probablement à cause du choix de la notion enseignée, et que les élèves avaient mis en place d'eux-mêmes une réflexion métacognitive. Bien que certains aient trouvé le déroulement de la démarche approprié pour faciliter le transfert, d'autres ont toutefois précisé que c'était trop rapide et qu'il y avait beaucoup de connaissances à maîtriser en même temps. Malgré cela, le garçon fort et la fille faible semblent avoir eu plus de facilité que les autres avec cette approche. Nous avons aussi démontré que la résolution de problème est une approche qui a permis le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture pour cinq des six élèves. Cela s'explique sûrement par le fait qu'elle tient compte des connaissances antérieures des élèves, qu'elle est une démarche centrée sur l'élève où un seul problème est réglé à la fois, au rythme de l'élève, et qu'elle implique une réflexion métacognitive constante. C'est chez les élèves faibles et moyens que cela semble avoir été le plus évident, alors que le garçon fort n'a pas réussi à transférer ses connaissances, peut-être parce que laissé

un peu plus à lui-même que les autres durant la démarche, puisque nous nous étions basée sur le fait que les élèves faibles avaient besoin de plus d'aide que les élèves forts, tel que mentionné par Tardif (1997) ou parce que habitué à l'enseignement traditionnel.

Pour en arriver à de tels résultats, nous avons réalisé une recherche qualitative à visée descriptive, car nous voulions développer une compréhension fine de chacune de ces approches pédagogiques en lien avec le transfert. Trois instruments nous ont permis de collecter les données que nous avons analysées, soit le journal de bord, l'entrevue semi-dirigée et le portfolio. Le journal de bord nous a permis de connaître les perceptions des élèves quant à chacune des approches utilisées. L'entrevue semi-dirigée nous a amenée à approfondir les propos tenus par les élèves dans le journal de bord et à explorer de nouvelles pistes de recherche lancées par ceux-ci. Finalement, le portfolio nous a permis de recueillir au même endroit tous les travaux des élèves dans le but de pouvoir décrire les effets de chacune des approches sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Une fois les données amassées, nous avons procédé à une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990). Nous avons finalement corroboré ces résultats entre eux et avec le cadre théorique.

La réponse que nous apportons à la question de recherche se veut dans la lignée des études faites préalablement au sujet de l'enseignement traditionnel et de la résolution de problème. Toutefois, concernant la prise en compte des apprentissages antérieurs, d'autres recherches devraient être entreprises afin de valider nos résultats puisque le

choix de la notion à enseigner, la ponctuation, semble avoir biaisé les résultats étant donné que certaines des connaissances avaient été vues en deuxième secondaire. Il ressort aussi de notre recherche que la résolution de problème et la métacognition favoriseraient le développement de l'autonomie chez l'élève. Il faudrait investiguer davantage de ce côté. Des recherches de plus grande envergure devraient aussi être entreprises afin de vérifier si les résultats auxquels nous arrivons sont transférables. De plus, il serait intéressant d'observer d'autres approches pédagogiques afin de connaître leurs effets sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Une des approches qui pourrait être vérifiée est l'enseignement explicite. Les récentes études de Gauthier et al. (2004) et Péladeau et al. (2005) soutiennent que cette approche pédagogique entraîne de meilleurs résultats scolaires. Il serait intéressant de vérifier si c'est le cas pour le transfert dans le cadre du cours de français langue d'enseignement.

Cette recherche nous aura permis de mettre en pratique une approche pédagogique que nous n'avions jamais utilisée : la résolution de problème. Dans les années à venir, il est évident que nous l'utiliserons puisque nous avons prouvé qu'elle pouvait avoir des effets positifs sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture des élèves. Certains de nos collègues, intéressés par les résultats obtenus, souhaitent aussi s'approprier cette approche afin d'en constater les effets dans leurs classes. D'autres enseignants ou conseillers pédagogiques pourraient, en lisant notre mémoire, s'inspirer de notre devis méthodologique et adapter cette approche à leur réalité.

Finalement, à l'aube du renouveau pédagogique qui se met en place au secondaire, notre recherche aura permis de lever le voile sur une des approches préconisées par le MÉLS (2003) parce que centrée sur l'élève et supposée faciliter le transfert des apprentissages, soit la résolution de problème. Nous aurons pu faire état que le MÉLS a en partie raison de faire la promotion d'une telle approche parce qu'elle semble être efficace pour les élèves moyens et faibles. Il n'en demeure pas moins que l'enseignement traditionnel a aussi un intérêt pour le garçon fort et la fille faible et qu'il ne faudrait pas le mettre au rancard pour la simple raison que cette approche n'est pas centrée sur l'élève et qu'elle ne donne pas les résultats souhaités pour la majorité. Comme le disaient Larochelle, Désautels et DeBlois (cités dans Allaire & Tondreau, 2005), c'est à l'enseignant, « professionnel de l'enseignement » (2005, p.17), de choisir l'approche pédagogique qui lui semble la plus appropriée.

Références

- Allaire, L. & Tondreau, J. (2005, septembre-octobre). Doit-on arrêter la réforme en éducation? *Nouvelles CSQ*, 26,1,14-17.
- Andre, T. (1986). Problem solving and education. Dans D. Phye G. et Andre T. (Dir.), *Cognitive Classroom Learning* (pp. 169-204). San Diego : Academic Press.
- Astolfi, J.P. (2002). Actualité du transfert. *Les Cahiers pédagogiques*, 408, 9-10.
- Ausubel, D.P. & Robinson, F.G. (1969). *School learning, an introduction to educational psychology*. Etats-Unis : Holt, Rinehart and Winston, inc.
- Bergeron, R. & Harvey, B. (1999). Réviser pour [s']expliquer. Le savoir expliquer comme objet d'enseignement dans la révision de texte. *Québec français, numéro hors série*, 69-72.
- Blondin, D. (2002). Apprendre, pour quoi faire? *Pédagogie collégiale*, 15, 3, 35-37.
- Brousseau, A., Jean, L., Garet N. & Leclerc, J. (1991). *Le français pour l'essentiel*. Laval : Mondia.
- Chartrand, S.G. (1996). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical? Dans Suzanne-G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.) (pp. 27-52). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.G. (1999). La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité. *Québec français, numéro hors série*, 13-16.
- Conseil de la langue française (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*. Sainte-Foy : Conseil de la langue française.
- Cormier, S.M. & Hagman, J.D. (1987). *Transfer of learning. Contemporary research and applications*. New York : Academic Press.
- Costermans, J. (2001). *Les activités cognitives – raisonnement, décision et résolution de problèmes* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Farr, R. & Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.

- Gagné, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston : Little, Brown and Company.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. & Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire*. Récupéré de <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf>
- Gauthier, C. & Tardif, M. (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gick, M. L. & Holyoak, K.J. (1987). The cognitive basis on knowledge transfert. Dans S.M. Cormier et J.D. Hagman (Dir.), *Transfer of learning. Contemporary research and applications* (pp. 9-46). New York : Academic Press.
- Goupil, G. (1998). *Portfolio et dossiers d'apprentissage*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Greeno, J.G. (1978). Nature of Problem Solving Abilities. Dans W.K. Estes (Dir.), *Handbook on Learning and Cognitive Processes* (pp. 239-267). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying of organization of writing process. Dans L.W. Gregg et R. Steinberg (Dir.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale : LEA.
- Jalbert, P. (1998). Le portfolio de la théorie à la pratique. *Québec français*, 111, 37-40
- Joannert, P. (2002). Une notion tenace. *Les Cahiers pédagogiques*, 408, 11-12.
- Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, P. (2005). *Aider les étudiants du postsecondaire à réussir en français écrit*. Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_UDM_dec05.shtml
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.

- Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). Le transfert, carrefour de toutes les approches de la formation. Genèse et modélisation. Dans P. Meirieu et M. Develey (Dir.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp. 23-26). Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Lyon.
- Meney, L. (2004, 26 janvier). La qualité de la langue et la norme. *Le Droit*, p.15.
- Milot, J.G. (1984). Une façon de voir l'enseignement de la grammaire. *Québec français*, 54, 54-56.
- Ministère de l'Éducation (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littérature. Programme-cadre de français*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1980). *Programme d'études. Français langue maternelle. 3^e secondaire. Formation générale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1995). *Le Programme d'études. Français, enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997a). *Addenda au programme d'études français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997b). *Errata au programme d'études français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moffet, J.D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 1, 95-120.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Nadeau, M. (1996). La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi? Dans S.G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.) (pp. 279-315). Montréal : Les Éditions Logiques.

- Nadeau, M. (1999). Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale. Dans *La grammaire au cœur du texte. Québec français, hors série*, 48-52.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Pallascio, R. (1992). Une démarche de résolution de problèmes inscrite dans une conception de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 77, 25-29.
- Papineau, L. (2001, 17 mars). Examen ministériel de français. De l'omerta à la vérité. *Le Devoir*, p. A13.
- Paret, M.C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans S.G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.) (pp. 109-135). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Patrice, Y. (1978). L'enquête sur la pédagogie du français au Québec (école primaire, 5-8 ans) II. *Québec français*, 29, 50-52.
- 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.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12, 3, 14-18.
- Poirier-Proulx, L. (1997). Enseigner et apprendre la résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 11, 1, 18-22.
- Poirier-Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement : cadre référentiel et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Poissant, H., Poellhuber, B. & Falardeau, M. (1994). Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissages. *Revue canadienne de l'éducation*, 19, 1, 30-44.
- Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Préfontaine, C. & Fortier, G. (2005). *Mon portfolio. Apprentissage en écriture au secondaire (1^{re} à 5^e année)*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Roberge, J. (2006). *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*. Montréal : Chenelière Mc-Graw-Hill.
- Saint-Onge, M. (1988). Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? Suffit-il d'écouter pour apprendre... et de parler pour enseigner? *Pédagogie collégiale*, 2, 2, 17-20.
- Saint-Onge, M. (1990). Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? Suffirait-il d'entendre parler de natation pour se jeter à la mer... sans se noyer? *Pédagogie collégiale*, 3, 4, 15-19.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti & Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : ERPI.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. & Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, 108, 39-44.
- Thérien, C. & Smith, G. (1996). Apprendre à écrire : où sont les problèmes. *Pédagogie collégiale*, 9, 4, 25-29.
- Vanasse, G.G. (2002). L'atelier d'écriture pour apprendre. *Québec français*, 124, 56-58.
- Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : ERPI.

Appendices

ANNEXE A – AUTORISATIONS, ENGAGEMENT ET CONSENTEMENT

A1- Autorisation du comité éthique de la recherche



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale Hull, Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone : (819) 595-3900
www.uqo.ca

Notre référence : projet 527

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

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

Objet : *Comparaison entre l'enseignement traditionnel et l'apprentissage par résolution de problèmes sur le transfert des connaissances et compétences grammaticales en écriture*

soumis par : Madame Martine De Grandpré
Étudiante
Université du Québec en Outaouais

c.c. Lizanne Lafontaine

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 pour une année à compter de maintenant.

Au nom du Comité,

pour :


André Durivage
Président du Comité d'éthique de la recherche

Le 25 octobre 2005

Date d'émission

A2- Autorisation du directeur de l'école secondaire Mont-Bleu à Gatineau**École secondaire Mont-Bleu**

389, boul. Cité des Jeunes, Hull, QC J8Z 1W6 — Tél.: 771-7131 / Télécopieur: 771-2551

Gatineau, 5 octobre 2005

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

Madame, Monsieur,

J'autorise Martine De Grandpré, enseignante de français à l'école secondaire Mont-Bleu en secondaire 3, à effectuer du recrutement auprès de ses élèves dans le cadre de sa recherche intitulée *Comparaison entre l'enseignement traditionnel et l'apprentissage par résolution de problèmes sur le transfert des connaissances et des compétences grammaticales en écriture*, recherche qu'elle effectue au cours de ses études en maîtrise en éducation.

Si vous avez besoin d'informations supplémentaires, vous pouvez communiquer avec moi au 771-7131 poste 213 ou par courrier électronique : leclairs@cspo.qc.ca

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

Simon Leclair
Directeur de l'école secondaire Mont-Bleu

A3 – Engagement à la confidentialité de notre collègue

Gatineau, 5 octobre 2005

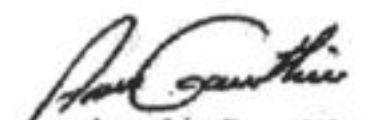
Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec en Outaouais

Madame, Monsieur,

Moi, Annie Gauthier, enseignante de français à l'école secondaire Mont-Bleu, participerai à la recherche qu'effectuera Martine De Grandpré, intitulée *Comparaison entre l'enseignement traditionnel et l'apprentissage par résolution de problèmes sur le transfert des connaissances et des compétences grammaticales en écriture*, afin de procéder à la sélection des participants et d'effectuer les entrevues. Je m'engage à garder confidentiels le nom de tous les participants ainsi que toutes les informations qui me seront divulguées dans le cadre de cette recherche.

Si vous avez des questions, vous pouvez me contacter au (819) 771-7131 poste 364 ou par courrier électronique : gauthier@cspo.qc.ca.

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


Annie Gauthier

A4 – Formulaire de consentement



**Université
du Québec
à Hull**

Université du Québec en Outaouais
Case postale 1250, succursale B, Hull
(Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900 www.uqo.ca

SOLLICITATION DE PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE
RÉALISÉ PAR DES PERSONNES AFFILIÉES
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (parent)

Titre de la recherche : **Comparaison entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture**

Présenté par Martine De Grandpré, étudiante à la maîtrise en éducation, UQO, et enseignante de français, école secondaire Mont-Bleu, à Gatineau

J'effectue présentement une étude qui a comme objectif principal d'augmenter les connaissances en enseignement de la grammaire afin de faciliter l'apprentissage de la langue écrite chez les élèves. Dans cette recherche, les élèves auront l'occasion d'apprendre la grammaire à l'aide de deux approches pédagogiques différentes, soit l'enseignement traditionnel et la résolution de problème. Je dispenserai aux élèves un enseignement traditionnel en novembre 2005 et un enseignement par résolution de problème en décembre 2005. Durant chacun de ces enseignements, les élèves apprendront de nouvelles connaissances et compétences grammaticales qu'ils devront ensuite appliquer dans la rédaction de textes afin que je puisse vérifier s'ils ont transféré leurs connaissances et compétences.

Pour effectuer cette étude, je demanderai à votre enfant d'insérer dans un portfolio certains travaux (exercices grammaticaux, productions écrites, bilans) et de noter ses réflexions dans un journal de bord. Ces documents me permettront d'observer le transfert des connaissances et compétences grammaticales en écriture et de connaître les perceptions de votre enfant quant à l'une ou l'autre de ces approches. Aussi, à deux reprises, soit en novembre 2005 et en décembre 2005, j'inviterai votre enfant à expliquer, sous forme d'une entrevue d'environ 30 minutes enregistrée sur cassette audio, la façon dont il a perçu le transfert de ses connaissances et compétences grammaticales en écriture à la suite de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement par résolution de problème.

Toutes les données sont confidentielles, seront gardées dans un tiroir verrouillé dans mon bureau personnel à la maison pour une période de cinq ans et ne seront vues que par mon comité de recherche. Lors de la publication des résultats de la recherche, les données

seront identifiées par des codes et des surnoms. Vous avez le droit de demander des informations supplémentaires en tout temps et votre enfant a le droit de mettre fin à sa participation sans avoir à se justifier de quelque manière que ce soit et sans préjudice. Si jamais tel est le cas, les données recueillies ne seront pas considérées pour la recherche, elles seront détruites.

Ce projet est sous la supervision d'une professeure de l'UQO, Mme Lizanne Lafontaine, et a obtenu l'approbation officielle du Directeur de l'école secondaire Mont-Bleu, Monsieur Simon Leclair. En conformité avec les normes éthiques en vigueur et sur la base de l'étude attentive de la documentation soumise par l'équipe de recherche, l'approbation éthique du projet décrit a été accordée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO. Si vous avez des questions à ce sujet, vous pouvez contacter Monsieur André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche et professeur au département des sciences administratives de l'UQO au (819) 595-3900 poste 1781, par télécopieur au (819) 773-1788 ou par courrier électronique à l'adresse andre.durivage@uqo.ca. Si vous acceptez que votre enfant participe au projet, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement ci-joint.

N'hésitez pas à me téléphoner si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche. Je vous remercie de l'attention que vous accorderez à cette demande et j'espère sincèrement avoir la chance de travailler avec votre enfant.

Martine De Grandpré
École secondaire Mont-Bleu
771-7131, poste 379
degrandm@cspo.qc.ca



**Université
du Québec
à Hull**

Université du Québec en Outaouais
Case postale 1250, succursale B, Hull
(Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900 www.uqo.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ POUR PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE (élève)

Approbation éthique accordée à ce projet par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) le 25 octobre 2005.

Titre du projet : Comparaison entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des connaissances et des compétences grammaticales en écriture

Présenté par Martine De Grandpré, étudiante à la maîtrise en éducation, UQO, et enseignante de français, école secondaire Mont-Bleu à Gatineau

Martine De Grandpré, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQO et enseignante de français en secondaire trois, m'a expliqué l'objectif de cette étude qui est de comparer deux approches pédagogiques : l'enseignement traditionnel et l'apprentissage par résolution de problème sur le transfert des connaissances et compétences grammaticales en écriture.

Madame De Grandpré me demandera d'insérer dans un portfolio certains travaux (exercices grammaticaux, productions écrites et bilans) ainsi que de noter mes réflexions dans un journal de bord. Ces documents lui seront utiles pour la recherche qui durera de novembre à décembre 2005. Elle photocopiera mes textes et les transcrira à l'ordinateur en me donnant un surnom afin de préserver mon anonymat. Ces textes lui permettront de comprendre le transfert de mes connaissances et compétences grammaticales en écriture et de connaître mes perceptions quant à l'une ou l'autre de ces approches. Aussi, à deux reprises, soit en novembre 2005 et en décembre 2005, je serai invité à expliquer, sous forme d'une entrevue d'environ 30 minutes enregistrée sur cassette audio, la façon dont j'ai perçu le transfert de mes connaissances et compétences grammaticales en écriture à la suite de l'enseignement traditionnel et de l'apprentissage par résolution de problème.

Toutes les données sont confidentielles. Elles seront gardées dans un tiroir verrouillé dans mon bureau personnel à la maison pour une période de cinq ans et ne seront vues que par Martine De Grandpré et son comité de recherche, sous la supervision de Mme Lizanne Lafontaine, professeure à l'UQO. Lors de la publication des résultats de la recherche, les données seront identifiées par des codes et des surnoms.

J'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche, je comprends que je peux poser des questions dans l'avenir et que je peux en tout temps mettre fin à

ma participation sans avoir à me justifier de quelque manière que ce soit. Si jamais tel est le cas, les données recueillies par Martine De Grandpré ne seront pas considérées pour la recherche, elles seront détruites. Par la présente, je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions qui viennent d'être spécifiées ci-haut.

Signature de l'élève

Date

Signature du parent / tuteur, tutrice

Date

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

Martine De Grandpré
École secondaire Mont-Bleu
771-7131, poste 379
degrandm@cspo.qc.ca

ANNEXE B- SCHÉMA D'ENTREVUE ET VERBATIM

Annexe B1 – Schéma d'entrevue

Données sociologiques :

- Quel âge as-tu?
- As-tu déjà recommencé une année scolaire?
- As-tu étudié ailleurs qu'au Québec?

	Enseignement traditionnel	Résolution de problème
1	Quelles sont les nouvelles notions grammaticales que tu as apprises ?	a) Quel est le problème grammatical sur lequel tu as travaillé lors de la résolution de problème? b) Quelle est ou quelles sont les nouvelles notions grammaticales que tu as apprises ?
2	Avais-tu déjà des connaissances et compétences sur les notions qui t'ont été enseignées? Si oui, quand et où ont-elles été apprises? L'enseignante en a-t-elle tenu compte?	Avais-tu déjà des connaissances et compétences sur le problème que tu as choisi de travailler? Si oui, quand et où ont-elles été apprises? L'enseignante en a-t-elle tenu compte?
3	Le fait d'avoir reçu un enseignement magistral sur la ponctuation et d'avoir complété des exercices grammaticaux avant de faire ta production écrite t'a-t-il aidé à corriger tes erreurs dans ton texte? Pourquoi?	Le fait d'avoir suivi la démarche de résolution de problème t'a-t-il aidé à corriger les erreurs liées à ton problème lorsque tu as écrit ton nouveau texte? Pourquoi?
4	a) Qu'as-tu trouvé facile dans la séquence d'enseignement traditionnel ? b) Qu'as-tu trouvé difficile dans la séquence d'enseignement traditionnel? c) Quels moyens as-tu pris pour surmonter les difficultés rencontrées tout au long de la séquence d'enseignement traditionnel?	a) Qu'as-tu trouvé facile dans la séquence de résolution de problème ? b) Qu'as-tu trouvé difficile dans la séquence de résolution de problème? c) Quels moyens as-tu pris pour surmonter les difficultés rencontrées tout au long de la séquence de résolution de problème?

5	Est-ce que les cours de la séquence d'enseignement traditionnel t'ont permis de réfléchir (prendre conscience) sur les apprentissages que tu faisais (savoir si tu maîtrises ou non, vérifier ce qu'il te reste à faire...)? Si oui, quand?	Est-ce que, durant la séquence de résolution de problème, tu as eu l'occasion de réfléchir (prendre conscience) sur les apprentissages que tu faisais (savoir si tu maîtrises ou non, vérifier ce qu'il te reste à faire...)? Si oui, quand?
6	a) Laquelle des deux approches (enseignement traditionnel ou résolution de problème) t'a permis d'être le plus actif (impliqué) dans tes apprentissages? Pourquoi? b) Le fait que tu aies été plus actif dans cette approche t'a-t-il permis de mieux maîtriser les apprentissages que tu as faits?	
7	Laquelle des deux approches t'a permis de réfléchir (prendre conscience) des apprentissages que tu faisais? Explique.	
8	Est-ce l'enseignement traditionnel ou la résolution de problème qui t'a amené à corriger plus efficacement tes erreurs (ponctuation pour l'enseignement traditionnel et ton problème grammatical pour la résolution de problème) dans ta production écrite?	
9	Donc, tu dis que ... (l'approche nommée par l'élève) t'a permis de mieux transférer tes connaissances grammaticales en écriture.	

Annexe B2 – Verbatim des entrevues de l'élève EM1

Enseignement traditionnel

INTERVIEWEUSE : Alors on y va, on commence avec la première question. Quelles sont les nouvelles notions grammaticales que tu as apprises cette année?

EF1 : Comme le deux-points puis le point-virgule?

INTERVIEWEUSE : Oui

EF1 : On a appris le deux-points, le point-virgule, toutes sortes d'affaires de même. Comment utiliser, mais on le savait déjà, les virgules, où les placer, mais ça fait du bien de les reviser, ça fait réfléchir la mémoire.

INTERVIEWEUSE : Si je te demande de me parler des règles.

EF1 : Oui, les règles, attends... oui, les règles ça nous aide beaucoup.

INTERVIEWEUSE : Est-ce que tu avais déjà des connaissances et des compétences sur ces notions-là qui t'ont été enseignées?

EF1 : Comme je te l'ai dit, juste sur la virgule.

INTERVIEWEUSE : Oui.

EF1 : Le point-virgule et le deux-points, je le savais pas.

INTERVIEWEUSE : Ok, donc ça c'était nouveau.

EF1 : oui.

INTERVIEWEUSE : Donc juste la virgule. Où et quand t'as appris ça, les notions sur la virgule?

EF1 : La virgule, on a appris ça l'année passée, en secondaire 1 aussi un peu. Puis, c'est ça.

INTERVIEWEUSE : Ok. Good. Numéro 3. Le fait d'avoir reçu un enseignement magistral sur la ponctuation et d'avoir complété des exercices grammaticaux avant de faire ta production écrite t'a-t-il aidé à corriger tes erreurs dans ton texte?

EF1 : Pardon?

INTERVIEWEUSE : Tu veux que je te répète ça?

EF1 : Les erreurs dans le texte?

INTERVIEWEUSE : Ouais. Donc le fait d'avoir reçu un enseignement magistral sur la ponctuation et d'avoir fait des exercices grammaticaux, est-ce que ça t'a aidé à faire ta production écrite?

EF1 : Surtout les exercices, ça m'aide beaucoup, ça fait que j'comprends ma matière plus.

INTERVIEWEUSE : Good. Numéro 4. Qu'est-ce que t'a trouvé de facile dans la séquence d'enseignement traditionnel?

EF1 : Ben les notes, les notes de cours, c'est sûr. Pis eh... j'aime beaucoup les exercices, comme j'te dis, parce que ça m'aide à apprendre plus.

INTERVIEWEUSE : Ok Qu'est-ce que t'as trouvé de difficile dans la séquence d'enseignement traditionnel?

EF1 : La production écrite, parce que là c'est différent, t'écris un gros texte puis là, tu révises tes notes pour savoir toute, comme c'est différent, c'est pas comme les exercices où les phrases sont déjà écrits puis toi tu fais que mettre les points ou les virgules, c'est facile, tu fais que checké dans tes notes pour savoir c'est quel, mais quand t'écris un texte, faut que tu saches toute par toi-même, c'est plus difficile.

INTERVIEWEUSE : Ok. Quels moyens as-tu pris pour surmonter les difficultés rencontrées tout au long de la séquence d'enseignement traditionnel?

EF1 : Ben je relisais mes notes, des fois je posais des questions au prof, elle me répondait pis ça m'aidait. Pis, mettons que ... j'y posais une question, pis là j'écrivais ce qu'elle me disait dans mon livre pour que j'pourrais l'réviser pis j'comprends mieux.

INTERVIEWEUSE : Ok. Super. Dernière question. Est-ce que les cours de la séquence d'enseignement traditionnel t'ont permis de réfléchir sur les apprentissages que tu as faits?

EF1 : Qu'est-ce tu veux dire?

INTERVIEWEUSE : Les cours sur la séquence d'enseignement traditionnel, c'est-à-dire que quand Martine te donne des notes, ensuite elle te fait travailler dans les exercices, est-ce que ça ça t'a permis de réfléchir sur les apprentissages que t'as faits?

EF1 : Ouais, c'est sûr parce que si mettons elle fait que te donner les exercices puis là tu lis ce que t'as à faire, mettons que t'as pas pris des notes, même si elle te l'a expliqué,

c'est sûr que quand tu l'écris, tu l'apprends deux fois mieux. Pis là, mettons que tu fais un exercice pis que t'as oublié, ça arrive d'oublier, là tu peux regarder dans tes notes. Sauf si tu fais juste te l'expliquer, là tu vas dans tes notes, mais là tu t'en rappelles pu, là tu peux pas... va falloir que tu lèves ta main pis que tu y poses la question. C'est plus dur comme ça. C'est mieux quand t'écris les notes, tu peux le réviser.

INTERVIEWEUSE : Ouais, good. Ben c'est tout. Merci

EF1 : Merci beaucoup.

Apprentissage par résolution de problème

INTERVIEWEUSE : Question numéro 1. Quel est le problème grammatical sur lequel tu as travaillé lors de l'apprentissage par résolution de problème?

EM1 : L'accord du nom

INTERVIEWEUSE : Quelle est ou quelles sont les nouvelles notions grammaticales que tu as apprises?

EM1 : Sur l'accord du nom?

INTERVIEWEUSE : Ouais, ça peut être sur l'accord du nom ou autre chose.

EM1 : Ben, comment accorder le nom plus facilement, comme des trucs. Comment orthographier le pluriel des noms qui se terminent par S.

INTERVIEWEUSE : Donc ça c'est des nouvelles notions que tu as apprises.

EM1: Bien comme je le savais déjà, mais comme je savais que c'était mon problème, mais j'ai pu plus étudier, puis je le connais mieux astheure.

INTERVIEWEUSE : Donc si j'pose la prochaine question, avais-tu déjà des connaissances et compétences sur les notions qui t'ont été enseignées?

EM1 : Je le savais avant, mais comme, c'est celles que j'avais plus de misère, puis là j'ai pu l'améliorer.

INTERVIEWEUSE : Ok, good. Donc tu t'es amélioré. Mais ces connaissances-là, t'en avais déjà entendu parler. T'avais déjà entendu parler de ça où et quand?

EM1 : Dans mon cours de français, on l'avait déjà appris, mais comme, c'était mon problème, c'est avec ça que j'avais le plus de misère. Là, en le voyant, j'ai pu m'améliorer.

INTERVIEWEUSE : Cool. Donc le fait d'avoir suivi la démarche par résolution de problème, est-ce que ça t'a aidé à corriger les erreurs liées à ton problème quand t'écris un nouveau texte?

EM1 : Ouais, c'est mieux comme ça, tu peux savoir c'est quoi ton problème, tu peux l'améliorer comme je te disais t'alleure, moi j'ai amélioré mon problème.

INTERVIEWEUSE : Qu'est-ce que t'as trouvé de facile dans l'apprentissage par résolution de problèmes?

EM1 : C'est quoi j'ai trouvé de facile? Bien c'est que t'as rien qu'un problème à résoudre à la fois. C'est comme... T'apprends mieux.

INTERVIEWEUSE : Ok. Qu'est-ce que t'as trouvé de difficile?

EM1 : Trouver des nouvelles, des nouvelles... comment qu'on peut résoudre le problème.

INTERVIEWEUSE : Donc des règles.

EM1 : Ouais, c'est ça.

INTERVIEWEUSE : Donc ça c'était difficile d'aller chercher des règles. Donc quel moyen t'as pris pour surmonter cette difficulté-là?

EM1 : Ben j'ai lu les informations pis j'ai pratiquées dans les exercices.

INTERVIEWEUSE : Ok. Good. Est-ce que durant la séquence d'apprentissage par résolution de problème t'as eu l'occasion de réfléchir sur les apprentissages que tu faisais? Donc est-ce que t'as eu un temps où est-ce que tu avais un temps pour réfléchir, pour te dire : « Ok, qu'est-ce que je maîtrise pis qu'est-ce que je maîtrise pas? J'suis rendu où? Qu'est-ce que je devrais améliorer? etc. »

EM1 : Ouais, y a des mots comme mettons on disait y avait pas le déterminant en avant, mettons on disait « les chapeaux », tu sais que ça va prendre un « x », mettons « les quelque chose », ça prenait un « s », des affaires de même. Mais comme y a des places comme mettons « de quelque chose », ça prenait un « s » pareil, mais y avait pas de « les » devant, c'est comme si t'avais à penser. Il fallait qu'on pense, il fallait qu'on réfléchisse pour...

INTERVIEWEUSE : C'était de la logique. Quand y avait un « de » en avant, tu te disais « ok, de quelque chose, est-ce que j'en ai plusieurs choses ou j'en ai juste une ? »

EM1 : Ouais

INTERVIEWEUSE : Ok. Donc toi c'est quand t'avais des exemples comme ça que ça te permettait de réfléchir. Est-ce que t'as complété aussi un document qui te permettait de réfléchir sur les apprentissages au complet dans ta résolution de problème?

EM1 : J'comprends pas qu'est-ce tu veux dire.

INTERVIEWEUSE : C'est-à-dire que est-ce que tu avais un document, toi, que tu as complété, qui te permettait de réfléchir pour savoir où est-ce que t'es rendu, combien d'erreurs tu fais, qu'est-ce que t'as amélioré, etc, etc.

EM1 : Ça devrait être ça, mon bilan de rédaction.

INTERVIEWEUSE : Ouais. Ça, est-ce que ça t'a permis de réfléchir en remplissant ça?

EM1 : Ouais, parce que comme ça tu peux savoir c'est où tu fais le plus d'erreurs. Tu peux savoir comment d'erreurs par 100 mots tu fais puis à toutes les fois t'en fais un, mettons à fin de l'année t'en a 5-6 de même, puis là tu peux savoir si tu t'améliores à toutes les fois. La dernière fois j'avais fait je pense 20 erreurs par 100 mots, puis là j'en ai 12.

INTERVIEWEUSE : Donc là, ça te permet vraiment de voir la différence.

EM1 : Là, on va en refaire un autre. Pis en même temps, j'ai corrigé mon erreur, so, ça devrait s'améliorer parce que je sais c'est quoi mes erreurs avec ça. Tu peux savoir c'est quoi t'as le plus de misère, pis là tu peux aller voir les informations pis étudier ce que t'as à réapprendre.

INTERVIEWEUSE : Super. Maintenant, les quatre prochaines questions, on va faire une comparaison entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement par résolution de problème. Laquelle, toi, de ces deux approches-là t'a permis d'être plus actif, donc plus impliqué, dans tes apprentissages? Pourquoi?

EM1 : La deuxième parce que c'est, mettons, c'est mieux parce que tu regardes ton problème. Parce que si mettons tu regardes tout ton texte au complet, il y a des affaires que tu sais déjà, tu perds ton temps à le réapprendre. Mais quand t'étudies juste les problèmes que t'as, t'as plus de temps à mettre dans tes affaires pour mieux comprendre ton problème.

INTERVIEWEUSE : Ok. Good. Donc le fait que tu as été plus actif dans cette approche-là, est-ce que ça ça t'a permis de mieux maîtriser tes apprentissages?

EM1 : Ah c'est sûr, parce que comme j'te disais, t'as plus de temps, so, t'as plus de temps à comprendre la matière, pis si tu comprends pas, faire des exercices. Comme ça, t'a rien qu'un problème à maîtriser, t'en a pas 5-6.

INTERVIEWEUSE : Un à la fois. Ok. Laquelle des deux approches t'a permis de réfléchir sur les apprentissages que tu faisais?

EM1 : Je comprends pas ce que tu veux dire.

INTERVIEWEUSE : Réfléchir, tantôt je t'avais posé une question. Donc lequel te permettait de réfléchir. Donc, « où est-ce que j'suis rendu? Qu'est-ce qui faut qu'j'améliore? »

EM1 : Comme je te dis, tu le sais c'est quoi ton problème, tu sais qu'est-ce que t'as à améliorer pis tu peux réfléchir sur quoi faire pour le résoudre.

INTERVIEWEUSE : Avec laquelle?

EM1 : Avec celle-là.

INTERVIEWEUSE : Donc ça c'est par résolution de problème.

EM1 : Sauf que l'autre manière, c'est comme je te disais, c'est plus dans les grands contextes. Tu réfléchis, mais c'est comme... t'apprends, sauf là tu sautes à une étape, à l'autre matière, comme ça t'a pas le temps de réfléchir vraiment à tes problèmes puis de les résoudre.

INTERVIEWEUSE : Ok. Est-ce l'enseignement traditionnel ou l'enseignement par résolution de problème qui t'a amené à corriger plus efficacement tes erreurs dans ta production écrite?

EM1 : Ça dépend, y a deux côtés sur ça. Le côté traditionnel, c'est surtout sur le contexte. Mettons t'as 2-3 erreurs, tu peux voir l'ensemble, ça t'aide aussi, sauf que la résolution de problème, c'est plutôt pour un problème. Donc tu corriges un problème, pis après ça quand t'as fini celui-là, tu peux aller à un autre. Cela c'est plus facile, c'est plus vite pis c'est plus efficace pour résoudre ton problème. Le traditionnel, tu peux résoudre ton problème, mais ça va prendre plus longtemps, ça va prendre plus d'efforts parce que tu travailles avec plusieurs problèmes en même temps.

INTERVIEWEUSE : OK. Et, pour conclure, dernière question. Bref, tu dis quoi? L'enseignement traditionnel ou l'apprentissage par résolution de problème qui t'a permis de mieux transférer tes connaissances grammaticales en écriture?

EM1 : Moé, j'aime mieux la résolution de problème parce que tu vois un problème à la fois. Mettons que tu sais que tu comprends tu suite, tu passes à un autre. Le traditionnel, c'est pas si pire pareil parce que tu fais une révision du contexte général. Mais la résolution de problème, mettons que tu fais deux ou trois textes, tu vois c'est quoi tes erreurs pis là tu peux aller les corriger pis apprendre de la nouvelle matière. C'est mieux comme ça.

INTERVIEWEUSE : C'est mieux comme ça. Good. C'est tout. Merci beaucoup.

ANNEXE C – JOURNAL DE BORD ET VERBATIM

Annexe C1 – Journal de bord

Enseignement traditionnel

- 1- Qu'est-ce qui a été facile pour toi dans les activités proposées par l'enseignante (enseignement magistral/notes de cours, cahier d'exercices, production écrite) sur la ponctuation?
- 2- Quelles ont été les difficultés rencontrées dans les activités proposées (enseignement magistral/notes de cours, cahier d'exercices, production écrite) par l'enseignante sur la ponctuation ?
- 3- Quels moyens as-tu pris pour surmonter les difficultés rencontrées?
- 4- Quelles sont les nouvelles notions grammaticales concernant la ponctuation que tu as apprises?
- 5- Penses-tu maîtriser cette ou ces notion(s) grammaticale(s)? Explique.
- 6- Autres commentaires si cela est nécessaire

Résolution de problème

- 1- Qu'est-ce qui a été facile pour toi dans la résolution de problème?
- 2- Quelles ont été les difficultés rencontrées dans la résolution de problème?
- 3- Quels moyens as-tu pris pour régler ton problème grammatical et/ou les problèmes qui sont survenus pendant que tu tentais de résoudre ton problème grammatical?
- 4- Quelle est ou quelles sont les nouvelles notions grammaticales que tu as apprises?
- 5- Penses-tu maîtriser cette ou ces notion(s) grammaticale(s)? Explique.
- 6- Autres commentaires en lien avec la résolution de problème si cela est nécessaire

Comparaison entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème

- 1- Entre l'enseignement traditionnel et l'apprentissage par résolution de problème, quelle approche t'a permis d'être le plus actif (impliqué) dans tes apprentissages?
Pourquoi?
- 2- Est-ce que le fait que tu aies été plus actif dans cette approche t'a permis de mieux maîtriser les apprentissages que tu avais à faire? Explique.
- 3- Est-ce l'enseignement traditionnel ou la résolution de problème qui t'a amené à corriger plus efficacement tes erreurs (ponctuation pour l'enseignement traditionnel et ton problème pour la résolution de problème) dans ta production écrite ? Explique.

Annexe C2 – Verbatim du journal de bord de l'élève EF1

Journal de bord libre : enseignement traditionnel

Mercredi, 30 novembre 2005

C'est un peut-trop d'info en 75 min.

Journal de bord imposé : enseignement traditionnel

Mercredi, 7 décembre 2005

- 1- Qu'est-ce qui a été facile pour toi dans les activités proposées par l'enseignante (enseignement magistral/notes de cours, cahier d'exercices, production écrite) sur la ponctuation?**

Tout : l'enseignement magistral est bonne mais ca fait trop de chose a assimiller en même temps. Car, je crois que pour les notion de grammaire il y aurait surment pus avoir plus de développement et d'exercise

Pour ce qui est de la production écrit c'est une bonne façon

- 2- Quelles ont été les difficultés rencontrées dans les activités proposées (enseignement magistral/notes de cours, cahier d'exercices, production écrite) par l'enseignante sur la ponctuation ?**

Trop de choses a apprendre en peut de temps

Prod. écrite : pas assez de temp

- 3- Quels moyens as-tu pris pour surmonter les difficultés rencontrées?**

J'ai posé des question et cela ma permis de mieux comprendre

J'ai fait les récupération

- 4- Quelles sont les nouvelles notions grammaticales concernant la ponctuation que tu as apprises?**

Ce n'est peut-être pas nouveau mais j'ai compris que lorsqu'il y a un : mais, où, car il y a une virgule.

5- Penses-tu maîtriser cette ou ces notion(s) grammaticale(s)? Explique.

Je crois les maîtriser assez pour les mettre en application dans des exercices

6- Autres commentaires si cela est nécessaire

Journal de bord imposé – Résolution de problème

19 janvier 2006

1. Qu'est-ce qui a été facile pour toi dans l'apprentissage par résolution de problème?

C'est que nous pouvions apprendre par nous-même c'est-à-dire que nous pouvions travailler ce qui nous retardait le plus

2. Quelles ont été les difficultés rencontrées dans l'apprentissage par résolution de problème?

C'est que nous étions souvent laissés à nous-même : il fallait que nous trouvions nous-même les réponses à nos questions.

3. Quels moyens as-tu pris pour régler ton problème grammatical et/ou les problèmes qui sont survenus pendant que tu tentais de résoudre ton problème grammatical?

J'ai comparé mes 2 textes mon propre et mon brouillon et j'ai remarqué que souvent je faisais des fautes que je corrigais et que je refaisais au propre.

4. Quelle est la nouvelle notion grammaticale que tu as apprise?

Les noms et les adjectifs (l'accord)

5. Penses-tu maîtriser cette notion grammaticale?

Je crois que oui, mais je pense qu'avec la pratique, je deviendrai meilleur.

6. Autres commentaires en lien avec la résolution de problème si cela est nécessaire

Journal de bord imposé – Comparaison entre les deux approches

19 janvier 2006

- 1. Entre l'enseignement traditionnel et l'apprentissage par résolution de problème, quelle approche t'a permis d'être le plus actif (impliqué) dans tes apprentissages? Pourquoi?**

Les 2 car j'ai été actif dans les deux enseignement c'est-à-dire que j'ai autant travaillé quand tu m'as enseigné magistralement que quand tu nous a laissé disont « voler de nos propre aile

- 2. Est-ce que le fait que tu aies été plus actif dans cette approche t'a permis de mieux maîtriser les apprentissages que tu avais à faire? Explique.**

Je ne peut pas dire que j'ai plus évoluée dans une que dans l'autre mais par résolution de problème j'ai pus voir ou était mes faiblesse

- 3. Est-ce l'enseignement traditionnel ou l'apprentissage par résolution de problème qui t'a amené à corriger plus efficacement tes erreurs (ponctuation pour l'enseignement traditionnel et ton problème pour l'apprentissage par résolution de problème) dans ta production écrite? Explique.**

C'est l'apprentissage par résolution qui m'as le plus aidé car avec le magistrale je n'aurait pas pus voir exactement où était mes fautes.

ANNEXE D – PORTFOLIO DE l'élève EFO2¹

Enseignement traditionnel

Production écrite faite avant l'enseignement traditionnel

Pourquoi vend-on nos organes?

Au Canada, plusieurs personnes sont en attente d'organes. Ils attendent par exemple, un rein, un cœur ou un poumon. Puisque les listes d'attentes sont très longues, les patients n'ont pas le choix d'acheter un organe. Pourquoi vend-on nos organes? Nous vendons nos organes pour plusieurs raisons, en voici deux; pour aider les gens et pour faire de l'argent.

Aider les gens

Dans un premier temps, nous vendons certains de nos organes pour aider les gens qui ont besoins d'une transplantation ou d'une greffe. Nous pouvons par exemple, donner notre rein, cœur, ou poumon à un membre compatible de notre famille (mère, père, sœur, frère, etc.) Un ami ou un inconnu peuvent bénéficier d'un organe s'il est compatible au donneur, si non le donneur ne pourra lui vendre son organe.

L'argent

Dans un deuxième temps, plusieurs personnes profitent de toute occasion pour vendre leurs organes pour se faire un peu d'argent de poche. Peu importe les dangers ou le stress de la chirurgie. Les gens font du trafic d'organes pour payer leurs dettes ou même juste pour se payer un peu de luxe. Parfois, ils sont portés à vendre un organe en échange d'un service.

Pour conclure, même si les ventes d'organes sont interdites au Canada les gens continuent d'en faire la contrebande pour s'aider entre eux ou juste pour se faire un peu d'argent. Mais en fait comment vend-on nos organes? Est-ce par internet ou par les petites annonces du journal?

¹ Nous présentons ici seulement les travaux faits par l'élève qui nous ont servi pour l'analyse des données. Nous avons donc enlevé les notes de cours et les exercices sur la ponctuation, ainsi que les exercices faits par l'élève lors de la résolution de problème. Ces documents ne nous étaient utiles que pour nous assurer que l'élève avait respecté les démarches proposées.

Il est aussi à noter que nous avons retranscrits les données du portfolio en respectant les structures de phrases et erreurs de ponctuation, d'orthographe grammaticale et d'usage de l'élève.

Production écrite faite à la suite de l'enseignement traditionnel

Qu'elles sont les effets des drogues?

Plusieurs jeunes consomment des drogues (tout produit absorbé par l'organisme qui en modifie l'humeur et le comportement). Il y a au moins 80% qui ont fumé des drogues avant l'âge de 17 ans. Qu'elles sont les effets nocifs des drogues? Voici trois effets de la drogue : la consommation, le développement psychologique et la toxicomanie.

La consommation

Dans un premier temps, une trop grosse consommation peut entraîner des problèmes. Une consommation abusive des drogues peut affecter le développement physique et engendrer des problèmes de santé. Donc la consommation abusive entraîne plusieurs problèmes chez les adolescents.

Le développement psychologique

Dans un deuxième temps, les drogues peuvent affecter le développement psychologique des jeunes. Si les drogues deviennent un centre d'intérêts, ils ne pourront plus se concentrer à l'école et leurs notes chuteront. Les drogues peuvent affecter les cellules du cerveau et les brûler. Donc, elles sont nocifs pour les performances intellectuelles.

La toxicomanie

Dans un troisième temps, la toxicomanie se développe rapidement chez les adolescents. La toxicomanie c'est-à-dire une dépendance à une drogue, a des effets négatifs : sur la santé physique, mental et ou sur la vie sociale, familiale. En gros, les jeunes toxicomanes ont de la difficulté à se passer des drogues.

Pour conclure, les drogues affectent énormément le système des adolescents. Elles pourront nuire à leurs futures. Certains se retrouveront dans une cure de désintoxication à cause d'une dépendance aux drogues.

Résolution de problème

Mon bilan de rédaction²

Date d'écriture : déc. 2005	Note finale : 80%	Nb de mots demandés : 300
Type de texte : explicatif	Note du contenu : 84%	Nb de mots écrits : 260
Sujet : Les drogues	Note de la langue : 76%	Nb d'erreurs : 20
		<i>Erreurs par 100 mots : 7</i>

Codes des erreurs indiquées sur ma production écrite	Nombre de fois que ces erreurs ont été indiquées	Explication du code
O	6	Voir tableau de la page suivante
GN	2	
GV	2	
S	2	
P	4	
L	2	
C	2	

² Ce document nous est inspiré de Brousseau, Jean, Garet et Leclerc (1991) et de Préfontaine et Fortier (2005).

Orthographe	Groupe du nom	Groupe du verbe
O1 absence ou erreur d'une lettre O2 accent O3 cédille O4 coupure à la fin d'une ligne O5 apostrophe (élision) O5 trait d'union O6 nombre en lettres O7 abréviation O8 majuscule nom propre O9 homophones – homonymes	GN1 accord du déterminant GN2 accord du nom GN3 accord de l'adjectif (participe passé seul) GN4 accord du pronom	GV1 accord du verbe GV2 accord de l'auxiliaire GV3 accord du participe passé GV4 accord de l'attribut du sujet GV5 finale homophone (é/er/ez/ai; i/it/is...) GV6 conjugaison
Syntaxe	Ponctuation	Lexique
S1 absence du verbe S2 absence du sujet S3 coord. ou d'une juxt. mal construite S4 subordonnée mal construite S5 phrase interrogative, impérative, exclamative, impersonnelle, à présentatif, emphatique, non verbale ou infinitive mal construite S6 structure anglaise S7 négation ou restriction incomplète S8 préposition omise, inutile ou inappropriée S9 pronom personnel CD-CI-CP inutile, omis ou inapproprié S10 mauvais choix de l'auxiliaire S11 phrase surchargée S12 déterminant inutile, omis ou inapproprié S13 GPrép mal construit S14 GAdv mal construit	P1 majuscule omise/inutile P2 point omis/inutile P3 point d'interr. omis/inutile P4 point d'excl. omis/inutile P5 virgule omise/inutile P6 deux-points omis/inutile P7 point-virgule omis/inutiles P8 guillemets omis/inutile P9 tiret omis/inutile P10 parenthèses omises/inutiles P11 crochets omis/inutiles P12 point de suspension omis/inutile	L1 répétition non justifiée L2 pléonasme L3 imprécis L4 impropre L5 registre de langue L6 anglicisme L7 inexistant
Grammaire du texte (cohérence)		
C1 reprise de l'information omise ou inappropriée C2 progression de l'information omise ou inappropriée C3 harmonisation des temps verbaux problématique C4 point de vue constant	C5 discours rapporté direct (citation) inutile ou inapproprié C6 organisateur textuel/marqueur de relation absent, inutile ou inapproprié C7 information contradictoire C8 information erronée ou généralisée	

J'en conclus que...

Mes forces sont : Syntaxe	Mes faiblesses sont : La ponctuation, les participes passés employés seuls
Je suis... - fière/fier du résultat - soulagé(e), je m'attendais à pire - <u>déçu(e), je m'attendais à mieux</u> - inquiet/ inquiète pour la prochaine fois - découragé(e) - déterminé(e) à ce que ça s'améliore	Mon erreur la plus fréquente est (sois précis, mets la lettre et le chiffre – voir tableau de la page précédente-) : Orthographe Ponctuation

RÉSOLUTION D'UN PROBLÈME GRAMMATICAL³

Phase de représentation du problème

a. Reconnaissance du problème

- i. À partir du bilan de rédaction que tu viens de compléter, identifie le problème grammatical que tu souhaiterais corriger.

Les participes passés employés seuls

b. Description du problème

- i. Décris ce que tu ne fais pas correctement (exemple : je n'accorde pas le nom).

Je n'accorde pas correctement le participe passé employé seul car j'ai de la difficulté à trouver le GN

- ii. Décris ce que tu voudrais être capable de faire correctement.

Je voudrais être capable d'identifier le GN

c. Analyse du problème

- i. Pourquoi crois-tu avoir ce problème de grammaire?

Parce que je ne sais pas comment trouver le GN

- ii. Qu'est-ce que tu connais de ce problème?

Je connais la règle d'accord du participe passé employé seul

³ Modèle d'Andre (1986)

- iii. Dans quelles sources d'information crois-tu pouvoir trouver les connaissances qui te manquent (dictionnaire, grammaire, Internet, cahier d'exercices, notes de cours, etc.)?

Les notes, les amis (es), la grammaire

Phase de solution du problème

d. Génération d'un scénario de résolution

- i. Dresse une liste de solutions (actions) que tu pourrais entreprendre pour arriver à résoudre ton problème (exemple : consulter une grammaire, consulter mon enseignante, recopier des notes de cours, me faire un résumé, me faire un schéma, me trouver un exercice...)

Faire des recherches, faire des notes de cours, poser des questions au prof, faire des exercices et un texte explicatif

e. Évaluation de l'efficacité des solutions

- i. Parmi toutes les actions que tu as identifiées au numéro précédent, laquelle te semble la plus appropriée?

Poser des questions au prof

Mise en application de la solution retenue

- ii. Explique comment tu as fait pour tenter de résoudre ton problème.

J'ai relu mes notes, j'ai posé des questions au prof et j'ai fait des exercices d'un cahier.

- iii. Quels sont les critères qui déterminent la réussite de la résolution de ton problème?

Je ne fais plus l'erreur

- iv. Est-ce que la stratégie retenue t'a permis de résoudre ton problème?

Explique.

Oui

- iii. Si tu n'as pas réussi à résoudre ton problème, tu dois faire la partie g.

f. Mise en application de nouvelles solutions au besoin

- i. Quelle solution vas-tu maintenant mettre en place maintenant?

- ii. Explique comment tu as fait pour tenter de résoudre ton problème.

- iii. As-tu maintenant réussi à résoudre ton problème? Explique.

Production écrite faite à la suite de la résolution de problème

L'usage du tabac, le stress, le manque d'exercice et une alimentation riche en cholestérol entraînent des maladies cardiovasculaires telles que l'hypertension et l'hypercholestérolémie. Comment se fait-il que le mauvais cholestérol prend le dessus sur le bon? Le texte qui suit traitera deux aspects : le mauvais cholestérol et les athéromes.

Le mauvais cholestérol

Tout d'abord, le mauvais cholestérol est transporté par les lipoprotéines à faible densité c'est-à-dire que le lipide contient que 25 % de protéine. Par exemple, une personne souffrante d'hypercholestérolémie a un taux de mauvais cholestérol élevé. Le mauvais cholestérol engendre les athéromes.

Les athéromes

Par la suite, les athéromes c'est-à-dire des petites plaques jaunâtres réduisent le diamètre de l'artère. Puisque l'artère est rétréci il n'y a plus assez de sang dans les vaisseaux coronaires. En gros, les athéromes entraînent l'angine de poitrine (douleur à la poitrine) et l'infarctus du myocarde qui provoque la mort des cellules en aval. Pour terminer, le mauvais cholestérol prend dessus du bon car les athéromes se déposent dans les artères. Le taux de mortalité le plus courant est celui du mauvais cholestérol dans le sang. Faire de l'exercice hausse le bon cholestérol tandis qu'avoir une alimentation trop riche en gras animal ainsi que le tabagisme haussent le taux de mauvais cholestérol.

ANNEXE E – SÉQUENCES DIDACTIQUES

Annexe E1 – SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL

Compétences visées par le programme :

- Observer ou vérifier les signes de ponctuation qui accompagnent la juxtaposition et la coordination. (**approfondissement**)
- Observer ou vérifier l'emploi de la virgule pour marquer un élément déplacé en tête de phrase. (**approfondissement**)
- Observer ou vérifier l'emploi des signes de ponctuation pour détacher des éléments :
 - Le groupe du nom, le groupe de l'adjectif, le groupe de l'adverbe, le groupe prépositionnel;
 - La subordonnée relative non déterminative (ou explicative);
 - La subordonnée circonstancielle;
 - La phrase incise, le groupe incident. (**apprentissage systématique**)
- Observer ou vérifier le sens indiqué par :
 - Les deux-points (explication, énumération, conséquence ou conclusion); (**apprentissage systématique**)
 - Le point-virgule (simultanéité, comparaison, conséquence, ellipse, etc.). (**sensibilisation**)
- Observer le cas où les deux-points ou le point-virgule correspondent au marqueur de relation. (**sensibilisation**)

Séquence didactique : la ponctuation
Niveau d'enseignement : 3^e secondaire

Séquence	Objectifs	Activités	Matériel	Durée	Liens avec le cadre théorique
Mise en situation	- Présenter le sujet et les compétences à acquérir - Sensibiliser les élèves à l'importance de la ponctuation dans un texte.	-Sujet = ponctuation Compétences = observer et vérifier l'usage de la virgule, du point-virgule et du deux-points. -Présenter aux élèves les textes dans le cahier d'exercices <i>Pratiques grammaticales</i> p. 122-123 (voir ci-joint) et leur expliquer que les points ont été omis. Leur demander si le manque de ponctuation affecte leur compréhension du texte. Leur demander ce qu'ils ont appris en ponctuation dans les années antérieures pour activer le transfert.	Cahier d'exercices <i>Pratiques grammaticales</i>	20 minutes	- Transfert séquentiel (Ausubel & Robinson, 1969, appelé transfert horizontal par Gauthier & Tardif, 2005, et Tardif, 1997) - Survol (Nadeau & Fisher, 2006; Tardif, 1997)
Présentation magistrale	Amener les élèves à utiliser adéquatement les signes de ponctuation en écriture.	Exposé magistral de l'enseignante (écrire au tableau) sur les points et la virgule et prise de notes par les élèves.	Notes de cours de l'enseignante Tableau Cahier de notes de l'élève	30 minutes	- Exposé magistral: règles et quelques exemples au tableau : connaissances déclaratives (Chartrand, 1996; Legendre, 2005; Meirieu, 1990; Nadeau & Fisher, 2006). - Ne pas tenir compte des connaissances antérieures, ne pas faciliter l'organisation en mémoire et ne pas faciliter la métacognition

					(Moffet, 1995; Nadeau & Fisher, 2006; Tardif, 1997; Tardif & Presseau, 1998).
Exercisa- tion	Amener les élèves à mettre en pratique les notions enseignées	Demander aux élèves de ponctuer correctement le texte des pages 122-123 n°1. Cet exercice concerne les points. Correction en groupe. Lire la page 124. Faire les pages 123 et 125 Correction en groupe	Cahier d'exercices <i>Pratiques gramma- tiques</i>	25 minutes	- Exercices pour la mise en pratique et la mémorisation (Chartrand, 1996; Legendre, 2005; Meirieu, 1990; Nadeau & Fisher, 2006)
Présenta- tion magistrale	Amener les élèves à utiliser adéquatement les signes de ponctuation en écriture.	Exposé magistral de l'enseignante (écrire au tableau) sur le deux-points et le point-virgule et prise de notes par les élèves.	Notes de cours de l'enseignante Tableau Cahier de notes de l'élève	15 minutes	- Exposé magistral: règles et quelques exemples au tableau : connaissances déclaratives (Chartrand, 1996; Legendre, 2005; Meirieu, 1990; Nadeau & Fisher, 2006) - Ne pas tenir compte des connaissances antérieures, ne pas faciliter l'organi- sation en mémoire et ne pas faciliter la métacognition (Moffet, 1995; Nadeau & Fisher, 2006; Tardif, 1997; Tardif & Presseau, 1998).

Exercisa- tion	Amener les élèves à mettre en pratique les notions enseignées	Compléter individuellement les exercices de la p. 126-128. Correction en groupe N.B. Aucun exercice sur le point-virgule, car en secondaire 3, il ne faut que sensibiliser l'élève.	Cahier d'exercices <i>Pratiques grammaticales</i>	20 minutes	- Exercices pour la mise en pratique et la mémorisation (Chartrand, 1996; Legendre, 2005; Meirieu, 1990; Nadeau & Fisher, 2006)
Transfert	- Amener les élèves à réutiliser adéquatement les signes de ponctuation enseignés lors de l'écriture d'un texte explicatif.	Préparation à l'écriture : Demander aux élèves de trouver des textes (Internet, bibliothèque, manuels scolaires...) sur un thème précis qui leur a été assigné en lien avec l'adolescence. Lecture des textes trouvés (devoir) Écriture d'un texte explicatif de 300 mots à partir de ce thème. Correction à l'aide de la grille de la commission scolaire	Textes trouvés par les élèves pour la préparation à l'écriture Plan et brouillon sur feuilles mobiles Cahier d'écriture pour le propre	60 minutes à l'informatique 225 minutes pour l'écriture	- Transfert vertical (Ausubel & Robinson, 1969; Gauthier & Tardif, 2005; Tardif, 1997) - Nombreuses différences entre la tâche source et la tâche cible (Joannert, 2002; Meirieu, 1996; Tardif & Presseau, 1998).

Notes de cours sur la ponctuation :

La virgule :

- sert à juxtaposer des phrases ou des groupes (énumération);
Ex. : Je mange du poulet avec du riz, des carottes, du brocoli...
- se place devant les coordonnants (*mais, car, puis, donc...*), sauf devant *et, ou, ni*;
Ex. : Je veux m'acheter un X-Box 360, mais je n'ai pas encore l'argent.
- sert à isoler...
 - un élément (complément de phrase, marqueur de relation, organisateur textuel) au début ou au milieu de la phrase;
Ex. : Demain, il fera beau.
 - un complément du nom (GADJ, GPRÉP, GN, SUB.REL.) qui apporte une information non essentielle (explication);
Ex. : Mon cousin, qui aime la science-fiction, a vu le film Star War.
 - un groupe de mots mis en emphase (phrase emphatique);
Ex. : Le film, je l'ai vu.
 - un mot mis en apostrophe;
Ex. : Justin, apporte-moi ton livre.
 - une phrase incise (discours rapporté direct);
Ex. : « J'ai trop de devoirs », disait-il.
 - un groupe incident (discours rapporté indirect)
Ex. : Selon moi, nous avons trop de devoirs.
 - un GADV, une conjonction de coordination ou un GPRÉP qui sert d'organisateur textuel ou de marqueur de relation.
Ex. : En effet, il a plu toute la nuit.

Le deux-points :

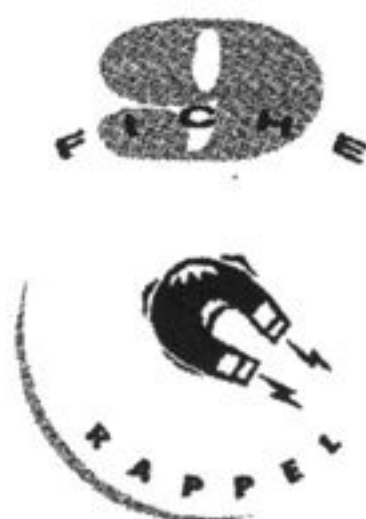
- sert à annoncer une explication, une conséquence, une conclusion ou une énumération;
Ex. : Marie a mal au cœur : elle a trop mangé de gâteau.
Les gagnants sont : Sophie, Marc, Julie...
- sert à introduire du discours rapporté direct
Ex. : Richard a dit : « Ouvre la porte. »

Le point-virgule :

- sert à exprimer la simultanéité, la comparaison, la conséquence, l'ellipse, etc.;
Ex. : Elle rit; je pleure.
- sert à séparer les parties d'une phrase longue qui contient déjà des virgules;
Ex. : Voici les délais pour la création d'un film : écriture, 60 mois; préparation au tournage, 3 mois; tournage, 6 à 10 semaines; postproduction, 4. mois.
- sert à séparer les éléments d'une énumération disposés les uns en dessous des autres;
Ex. : Faire un film comprend :
 - l'écriture;
 - la préparation au tournage;
 - le tournage;
 - la postproduction.

Exercices tirés du cahier *Pratiques grammaticales* :

La ponctuation



Le point,

le point d'exclamation, le point d'interrogation et les points de suspension

① Ponctue le texte *Un naufrage mémorable* à l'aide des signes de ponctuation suivants :

- 15 points (.) ;
- 8 points d'exclamation (!) ;
- 5 points d'interrogation (?) ;
- 2 points de suspension (...).

Un naufrage mémorable

Fallait-il envoyer un sous-marin vers l'épave du *Titanic* () Pendant de longs mois, les journalistes du monde entier se sont interrogés : « A-t-on le droit d'entreprendre une telle opération () »

Mais qu'était donc le *Titanic* () Au printemps de 1912, ce navire était le plus grand jamais conçu () Construit par un chantier naval britannique, il effectuait, au début d'avril, sa première traversée transatlantique, de Southampton à New York () Avec quelle fierté une foule immense avait vu la haute silhouette disparaître à l'horizon () Une grande fierté, mais aussi une certaine appréhension () N'était-ce pas la toute première traversée de ce bateau ()

Hélas () au cours de la nuit du 14 au 15 avril, le *Titanic* heurta un iceberg () La coque du navire fut gravement endommagée () Cependant, peu de passagers s'étaient aperçus du choc provoqué () On faisait la fête à bord () Et quelle fête c'était ()

Le capitaine ordonna aux passagers de monter dans les canots de sauvetage () « Pourquoi donne-t-il cet ordre () », se disait-on () « Embarquez () Embarquez () », criaient les officiers () « Obéissez à nos ordres () », s'affolaient-ils () Mais les premiers canots furent mis à la mer à moitié vides () « Ah () comme ils sont inconscients () », pensait le commandant ()

Quelques heures plus tard, l'inévitable se produisit () Le *Titanic*, ce géant des mers, s'enfonça peu à peu dans les eaux glacées () Le naufrage allait anéantir la coque réputée insubmersible, les machines impressionnantes, les salons illuminés, les cabines luxueuses () Un tel désastre devait bouleverser l'opinion publique pendant des années ()

② Dans le texte de l'activité 1, trouve :

a) quatre segments dans lesquels la virgule isole un groupe complément de phrase en tête de phrase ;

b) un segment dans lequel deux virgules isolent un groupe complément de phrase placé au cœur de la phrase ;

c) un segment dans lequel la virgule détache un groupe adjectival ;

d) un segment dans lequel deux virgules détachent un groupe nominal au sein d'un groupe du nom ;

e) deux phrases non verbales coordonnées par une virgule.

Stratégie

Pour délimiter dans un texte les phrases syntaxiques, qui présentent toujours la même structure (Gs + CV + GcP), on utilise :

- un point (.) si la phrase n'est ni une question ni une exclamation.
Exemples : La pluie fouette les vitres. (phrase déclarative)
Corrigeons cet exercice. (phrase impérative)

- un point d'interrogation (?) si la phrase sert à poser une question.
Exemple : Maxime viendra-t-il au cinéma avec nous ?

- un point d'exclamation (!) si la phrase sert à exprimer un sentiment vif.
Exemples : Quelle surprise tu m'as faite ! (phrase exclamative)
Ferme cette radio tout de suite ! (phrase impérative)

- des points de suspension (...) si la phrase est inachevée, si elle demeure en suspens.
Exemple : Elise avait tout quitté : sa ville, sa maison, ses amis...

C'est le cas des phrases dans lesquelles une énumération pourrait se poursuivre et celles dans lesquelles on désire laisser planer un doute, signifier l'étonnement, la tristesse.
Exemple : Je me demande pourquoi elle a agi ainsi...

Lorsque tu désires isoler les groupes syntaxiques dans la phrase syntaxique, sers-toi de la virgule pour :

- détacher un segment dans le groupe nominal, soit :

- un groupe adjectival :
Exemple : La petite fille, heureuse de tout, souriait aux anges.

- un groupe nominal :
Exemple : La policière, experte en sinistres, leur expliquait comment réagir.

- un groupe participial :
Exemple : Les gens, paniquant, couraient en tous sens.

- une phrase subordonnée relative :
Exemple : Mon cousin, qui raffole des films de science-fiction, n'a pas raté la séance.

- détacher un modificateur du verbe du reste de la phrase :
Exemple : Rapidement, l'enquêteur avait fait le tour de la situation.

- isoler en tête de phrase ou au cœur de la phrase un groupe complément de phrase :
Exemple : Alec, afin de revoir ses amis, avait accepté l'invitation.

- isoler les constructions détachées dans les phrases emphatiques :
Exemple : Ce qui compte, c'est son repentir.

- isoler un groupe nominal mis en apostrophe :
Exemple : Que préfères-tu, Pascal ?

- coordonner des phrases syntaxiques au sein d'une phrase graphique :
Exemple : Le vent mugissait, la pluie fouettait les vitres, le ciel était devenu presque noir.

- séparer les éléments d'une énumération :
Exemple : J'apporterai tout : mon sac de couchage, ma tente, mon imperméable.

- ③ Dans le texte suivant, il manque 21 virgules. Ajoute à ce texte les virgules mentionnées.

- Cinq virgules doivent isoler des groupes compléments de phrase placés en tête de phrase.
- Quatre virgules doivent encadrer des groupes compléments de phrase placés au cœur de la phrase.
- Quatre virgules doivent séparer les éléments d'une énumération.
- Six virgules doivent encadrer des compléments du nom détachés.
- Une virgule doit isoler un groupe nominal mis en apostrophe.
- Une virgule doit coordonner deux phrases syntaxiques au sein d'une phrase graphique.

Dilemme

Parfois Antonin le fils de mes voisins se posait en revenant du collège des questions douloureuses. Avait-il bien fait de choisir les sciences pures ? À la polyvalente il avait toujours aimé la chimie et la physique. Avec un enthousiasme qui ne s'était jamais démenti il avait abordé les problèmes les expériences en laboratoire et les longues heures d'étude. Maintenant il ne savait plus. Aimait-il suffisamment ces deux matières pour envisager études lectures recherches et vie professionnelle dans un domaine connexe aux sciences ? Au moment de s'inscrire Sophie une amie d'enfance avait choisi les sciences humaines avec l'option « mathématiques ». Aucun doute n'était possible pour elle : elle adorait ses cours d'histoire de sciences politiques et de théâtre. Tandis que lui...

Luc qu'il avait consulté n'avait été d'aucun secours. « Antonin fais-toi une idée c'est urgent ! » La réaction de son ami loin d'aider Antonin l'avait plongé dans une perplexité plus grande encore...

- ④ Dans le texte suivant, inscrls les 15 virgules manquantes.

La fin du Titanic

Une heure après le choc le commandant reçoit un avis des plus inquiétants. Le *Titanic* malgré ses cloisons étanches commence à faire eau. Peu après minuit un premier S.O.S. tragique appelé dans la nuit est lancé. Une heure plus tard la situation est désespérée. Le *Titanic* ce palais flottant cette merveille de la technique s'enfonce peu à peu vers l'avant. Le naufrage risque de l'anéantir totalement. Sur les ponts dans les salles des machines partout c'est le chaos. Et quand l'électricité vient à manquer la panique gagne certains groupes de passagers. Non loin du terrible iceberg l'arrière du navire se dresse soudain à la verticale. Un effrayant remous agite la surface de la mer. Est-ce possible ? Le fier transatlantique est en train de sombrer...



Le deux-points

5 Voici six phrases comportant des deux-points.

Récris-les en remplaçant chaque deux-points par *car* ou *donc*.
N'oublie pas qu'une virgule doit toujours précéder *car* et *donc*.

a) Vivement, Carlo se retourna : l'homme était derrière lui, revolver au poing.

b) La porte d'entrée vient de s'ouvrir : Véronique arrive enfin.

c) Sa santé est très fragile : un bref courant d'air suffit à la rendre malade.

d) Peut-être François viendra-t-il en fin de semaine : Chloé est chez sa sœur, à Chicoutimi.

e) Je crains que la maison ne soit inondée : j'ai laissé toutes les fenêtres ouvertes et il pleut à torrents.

f) Elle semble de très bonne humeur : elle acceptera notre proposition.

6 a) Quel coordonnant permet d'annoncer une explication ?

b) Quel coordonnant permet d'annoncer une conséquence ?

c) Par quel signe de ponctuation a-t-on remplacé ces coordonnants dans les phrases de l'activité 5 ?

7 Voici trois phrases comportant des énumérations.

Souligne l'énumération dans chaque phrase.

a) Pour être heureuse, il lui faudrait tant de choses : amour, richesse, gloire...

b) Soudain, mille détails lui revinrent à la mémoire : l'odeur du pain, la douce lumière filtrée par l'abat-jour, les bras caressants de son amoureux...

c) Il était si heureux qu'il avait envie de tout embrasser : ses cahiers, son pupitre, ses crayons.

8 Dans les phrases de l'activité 7, quel signe de ponctuation permet d'annoncer une énumération ?

Pour annoncer une explication, une conséquence ou une énumération, on utilise le deux-points.

9 Dans les neuf phrases suivantes, mets le deux-points aux endroits appropriés.

a) Vertement, elle lui signifia son opposition manifestement, l'idée n'avait pas l'heur de lui plaire.

b) Marc entend le volet claquer le vent, dans sa fureur, fait des siennes.

c) Myriam a de nouveau la migraine la tension de la fin de session, sans doute.

d) Elle rassembla tout le matériel nécessaire ouvrages de référence, papier, crayons, etc.

e) Ma petite chatte Daphné est montée sur la table. De la patte, elle a touché une fleur du vase toutes les autres ont frémi.

f) Elle en a touché une autre même résultat. Espiègle, elle est prête à jouer sans fin à ce nouveau jeu.

g) Stéphane se réjouissait. Le ski sera extraordinaire quelle bordée de neige ! quelles conditions magnifiques ! quel soleil !

h) C'est étrange il m'avait semblé les voir.

i) Maude avait pensé à tout serpentins, confettis, ballons et guirlandes.



10 Dans les huit phrases suivantes, mets le deux-points aux endroits appropriés.

- a) Quand j'étais enfant, ma mère conservait certains aliments dans l'eau froide le beurre, le lait et la crème.
- b) Elle aborde ces nouvelles fonctions avec crainte elle n'a peut-être pas toute l'expérience requise.
- c) Je t'attendais à l'entrée du restaurant et toi, tu m'attendais à l'entrée du cinéma comment aurions-nous pu nous voir ?
- d) Lors d'un tremblement de terre, tout risque d'être anéanti maisons, immeubles, réseau routier...
- e) On avait du mal à la suivre son passé ne lui revenait que par bribes.
- f) Mon patron semble ravi aurait-il eu vent de sa promotion prochaine ?
- g) Les critères d'admission sont très sélectifs elle s'efforce d'accumuler réussites et bonnes notes.
- h) Plusieurs souhaitent décrocher un emploi. La situation économique est très difficile certains seront sans doute déçus.

Seuil de réussite : 7 / 8

11 Justifie les choix que tu as faits à l'activité 10 en insérant dans le tableau qui suit la lettre d'appel de chaque phrase.

Explication	Conséquence	Énumération

Seuil de réussite : 7 / 8

Grille de correction d'un texte explicatif imposée par la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

CRITÈRES		ÉCHELLE DESCRIPTIVE				
		A	B	C	D	E
Cohérence de l'explication	1. Pertinence, clarté et précision (20%)	*Énonce clairement la phase de questionnement adaptée à la situation *Fournit des réponses très claires et très pertinentes à la question posée *Recourt à des procédés explicatifs pour appuyer son information et fonde son explication sur une information développée avec rigueur et de façon personnalisée 20-19-18-17	*Énonce la phase de questionnement adaptée à la situation *Fournit des réponses claires et pertinentes à la question posée *Recourt à des procédés explicatifs pour appuyer son information et fonde son explication sur une information généralement développée avec rigueur 16-15-14-13	*Énonce la phase de questionnement de façon partiellement adaptée à la situation *Fournit des réponses pour la plupart pertinentes à la question posée sans être contradictoires *Recourt à peu de procédés explicatifs pour appuyer son information et fonde son explication sur une information juste, mais développée sommairement 12-11-10-9	*Énonce la phase de questionnement de façon peu adaptée à la situation *Fournit peu de réponses à la question posée ou certaines d'entre elles sont contradictoires ou fausses *Son explication est juste, mais fondée sur une information non développée 8-7-6-5	Compétence nettement insuffisante 4-3-2-1-0
	2. Organisation de l'explication (20%)	*Respecte en tout point la séquence explicative *Construit son explication selon un mode d'organisation efficace *Maintient un point de vue, donne un ton caractéristique à son texte *Utilise divers moyens pour susciter et maintenir l'intérêt du destinataire tout au long du texte (le nommer, tenir compte du destinataire : fonction, vécu, valeurs...) 20-19-18-17	*Respecte la séquence explicative *Construit son explication selon un mode d'organisation efficace malgré de rares maladroites qui n'affectent pas la cohérence *Adopte un point de vue et le maintient de façon généralement adaptée *Utilise divers moyens pour susciter l'intérêt du destinataire (le nommer, tenir compte du destinataire : fonction, vécu, valeurs...) 16-15-14-13	*Respecte en général la séquence explicative *Construit son explication selon un mode d'organisation maladroit, mais cohérent *Adopte un point de vue et le maintient de façon plus ou moins adapté *Tient compte du destinataire à l'aide de moyens limités (le nommer, tenir compte du destinataire : fonction, vécu, valeurs...) 12-11-10-9	*Respecte peu la séquence explicative *Présence d'explications sans mode d'organisation, le texte est divisé sans faire de liens ou en établissant des liens inappropriés *Tient peu compte du point de vue *Tient peu compte du destinataire (le nommer, tenir compte de sa fonction, vécu, valeurs...) 8-7-6-5	Compétence nettement insuffisante 4-3-2-1-0
	3. Continuité et progression (10%)	*Fournit des indices pertinents et personnalisés qui révèlent l'articulation de son texte (titre, intertitres et paragraphes) *Reprend l'information au moyen d'une grande variété de substituts et le fait de façon appropriée *Fait progresser efficacement l'expl. en ajoutant de l'info. et en établissant des liens appropriés, étroits et variés à l'intérieur de phrases et entre elles (marqueurs de rel., temps verbes) 10-9	*Fournit des indices pertinents qui révèlent l'articulation de son texte (titre, intertitres et paragraphes) *Reprend l'information au moyen de substituts variés et généralement appropriés *Fait progresser l'explication en ajoutant de l'information et en établissant des liens appropriés à l'intérieur de phrases et entre elles (marqueurs de relation et temps verbaux) 8-7	*Fournit des indices généralement pertinents qui révèlent l'articulation de son texte (titre, intertitres et paragraphes) *Reprend l'information de façon généralement appropriée *Fait progresser l'explication en ajoutant de l'information et en établissant des liens généralement appropriés malgré des ruptures (marq. de rel. et temps verbes) 6-5	*Fournit peu d'indices pertinents qui révèlent l'articulation de son texte (titre, intertitres et paragraphes) *Reprend l'information en utilisant surtout la répétition ou des substituts souvent inappropriés *Ajoute de l'information, mais établit peu de liens appropriés (marqueurs de relation et temps verbaux) 4-3	Compétence nettement insuffisante 2-1-0

Respect de la langue	4. Utilisation des mots (10%)	Utilise des mots ainsi que des expressions précis, corrects, variés et appartenant à un registre de langue standard à l'exception de rares erreurs dans les termes peu courants 10	Utilise des mots ainsi que des expressions précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard à l'exception de rares erreurs dans les termes courants 8	Utilise des mots ainsi que des expressions généralement précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard et parfois familier 6	Utilise des mots ainsi que des expressions dont plusieurs sont imprécis, incorrects ou appartiennent à un registre de langue familier 4	Compétence nettement insuffisante 2-0
	5. Construction des phrases et ponctuation (20%)	Construit et ponctue correctement ses phrases, plusieurs présentant une certaine complexité, et ce, malgré de rares erreurs mineures Erreurs : 0-2 Points : 20	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, plusieurs présentant une certaine complexité et ses erreurs sont surtout mineures Erreurs : 3-4 5-6 Points : 18 16	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, mais certaines sont boiteuses ou comportent des erreurs majeures Erreurs : 7-8 9-10 Points : 14 12	Construit et ponctue ses phrases dont plusieurs sont boiteuses ou comportent des erreurs majeures Erreurs : 11-12 13-14 15-16 Points : 10 8 6	Compétence nettement insuffisante 17-18 = 4
	6. Orthographe (20%)	Orthographie correctement son texte sans faire d'erreur. Erreurs : 0-2 Points : 20	Orthographie son texte de façon généralement correcte, mais fait quelques erreurs dont peu portent sur des conjugaisons et des accords de base ou la graphie de mots Erreurs : 3-4 5-6 Points : 18 16	Orthographie son texte de façon généralement correcte, mais fait certaines erreurs ponctuelles ou récurrentes portant sur des conjugaisons et des accords de base ou la graphie des mots Erreurs : 7-8 9-10 Points : 14 12	Orthographie son texte, mais fait plusieurs erreurs récurrentes liées aux conjugaisons et aux accords de base ou portant sur la graphie des mots Erreurs : 11-12 13-14 15-16 Points : 10 8 6	Compétence nettement insuffisante 17-18 = 4 19-20 = 2 21 et

Annexe E2 – SÉQUENCE DE RÉOLUTION DE PROBLÈME

Compétences visées par le programme : cela dépend du problème choisi par l'élève

Séquence didactique : résolution d'un problème d'accord dans le GN, dans le GV ou de syntaxe Niveau d'enseignement : 3 ^e secondaire					
Éléments de la séquence	Objectifs	Activités	Matériel	Durée	Liens avec le cadre théorique
Mise en situation	- Présenter le sujet - Sensibiliser les élèves à l'importance d'une écriture de qualité	Demander aux élèves d'énumérer des raisons qui font qu'il est important de faire peu ou pas de fautes lorsqu'on écrit. Noter ces raisons. Annoncer aux élèves qu'ils devront résoudre un problème grammatical rencontré dans leur production écrite faite lors de l'enseignement traditionnel grâce à la résolution de problème. Expliquer les étapes.	Tableau	10 minutes	
Étapes du modèle de résolution de problème d'Andre (1986):					
A – Reconnaissance du problème	Amener les élèves à reconnaître un problème d'accord (GN ou GV) ou de syntaxe dans leur texte.	Compléter <i>Mon bilan de rédaction</i> avec la production écrite faite en enseignement traditionnel. Les élèves se choisissent un problème d'accord dans le groupe du nom, du verbe ou de syntaxe (notions déjà vues dans les années antérieures). Ils notent leur choix dans le document <i>Résolution d'un problème grammatical</i>	<i>Mon bilan de rédaction</i> <i>Résolution d'un problème grammatical (RPG)</i>	20 minutes	- Insister sur les connaissances métacognitives (Lafortune & Saint-Pierre, 1996) - Transfert séquentiel (Ausubel & Robinson, 1969, appelé transfert horizontal par Gauthier & Tardif, 2005, et Tardif, 1997)
B- Description du problème	Amener les élèves à décrire leur problème.	Les élèves doivent identifier de façon précise ce qu'est leur problème et compléter à ce sujet la partie correspondante dans <i>RPG</i> . Par exemple, s'ils choisissent un problème d'accord dans le GN, ils pourraient décrire leur problème de la façon suivante : « Je n'accorde pas le nom. »	<i>Mon bilan de rédaction</i> <i>Résolution d'un problème grammatical</i>	15 minutes	- Partir des connaissances antérieures des élèves (Tardif & Presseau, 1998) - Insister sur l'importance de la
C- Analyse du problème	Amener les élèves à analyser leur problème	Les élèves doivent identifier la raison pour laquelle ils ont ce problème et compléter la partie correspondante dans <i>RPG</i> . Par exemple, pour l'exemple du problème d'accord de l'adjectif, ils pourraient dire qu'ils n'arrivent pas à reconnaître l'adjectif.	<i>Résolution d'un problème grammatical</i>	10 minutes	

					représentation du problème (Andre, 1986; Gagné, 1985; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997). - S'assurer que les connaissances sont organisées de façon hiérarchique et laisser du temps pour traiter l'information (Tardif, 1997) - Expliquer comment le fait l'élève fort et fournir un modèle (Tardif, 1997).
D- Génération d'un scénario de résolution	Amener les élèves à identifier des moyens de résoudre leur problème	Les élèves doivent tenter d'identifier la façon dont ils pourraient s'y prendre pour résoudre leur problème. Je vais leur préciser que nous pourrions avoir accès au laboratoire d'informatique et à la bibliothèque. Je mettrai aussi à leur disposition plusieurs grammaires et cahiers d'exercices. Je vais leur préciser que ce sont les stratégies qu'ils vont développer (de préférence spécifiques) qui pourront leur faciliter l'apprentissage. Ils doivent compléter la partie correspondante dans <i>RPG</i> .	<i>Résolution d'un problème grammatical</i> Grammaires, cahiers d'exercices, laboratoire informatique, bibliothèque ...	15 minutes	- Habiletés métacognitives (Lafortune & al., 2000) - Expliciter les stratégies de résolution de problème (spécifiques et générales) et leurs conditions d'utilisation.
E- Évaluation de l'efficacité des solutions	Amener les élèves à choisir la solution qui semble la plus efficace.	Parmi toutes les solutions identifiées par eux-mêmes individuellement, les élèves doivent choisir celle qui leur semble la plus appropriée pour résoudre leur problème. Ils doivent compléter la partie correspondante dans <i>RPG</i> .	<i>Résolution d'un problème grammatical</i>	10 minutes	Laisser du temps aux élèves (Gagné, 1985; Moffet, 1995; Poirier-Proulx, 1997; Tardif, 1997).
F- Mise en application de la solution retenue	Amener les élèves à utiliser adéquatement le problème ciblé	Les élèves vont mettre en œuvre la solution retenue. Ils peuvent le faire en choisissant de faire des exercices dans un cahier (leur proposer plusieurs exercices pour chacun des problèmes),	Cahier d'exercices <i>Résolution</i>	40 minutes	- Insister sur les trois types de connaissances pour faciliter le transfert,

	antérieurement et à juger de l'efficacité de la solution retenue	ils peuvent décider d'écrire un texte... Les élèves doivent ensuite porter un jugement sur l'efficacité de la solution retenue. Ils complètent la partie correspondante dans le document <i>Résolution d'un problème grammatical</i> .	<i>d'un problème grammatical</i>		surtout les connaissances conditionnelles (Tardif, 1997) -Insister auprès de l'élève faible sur la mise en action de stratégies métacognitives (Andre, 1986; Astolfi, 2000; Tardif, 1997) - Métacognition conscientisable (Lafortune & al., 2000; Lafortune & Saint-Pierre, 1996).
G- Mise en application de nouvelles solutions au besoin	Amener les élèves à mettre en œuvre une autre solution s'ils jugent que celle utilisée n'a pas donné les résultats escomptés.	Si certains élèves jugent que la solution qu'ils avaient retenue ne leur a pas permis de résoudre leur problème, ils pourront en choisir une nouvelle et la mettre en œuvre. Compléter la partie correspondante dans <i>Résolution d'un problème grammatical</i>	<i>Résolution d'un problème grammatical</i>	En récupération si nécessaire	
Transfert	- Amener les élèves à réutiliser adéquatement le problème soulevé lors de la résolution de problème en écriture.	Préparation à l'écriture : les élèves doivent se trouver un sujet en lien avec leur cours de biologie ou de géographie. Écriture Correction à l'aide de la grille de la commission scolaire (annexe D1)	Textes trouvés par les élèves pour la préparation à l'écriture Plan et brouillon sur feuilles mobiles Document pour le propre	Recherche des textes en devoir 225 minutes pour l'écriture	- Transfert vertical (Ausubel & Robinson, 1969; Gauthier & Tardif, 2005; Tardif, 1997) - Ressemblances entre la tâche source et la tâche cible (Joannert, 2002; Meirieu, 1996; Tardif & Presseau, 1998).

Mon bilan de rédaction⁴

Date d'écriture : _____	Note finale : _____ %	Nb de mots demandés : _____
Type de texte : _____	Note du contenu : _____ %	Nb de mots écrits : _____
Sujet : _____	Note de la langue : _____ %	Nb d'erreurs : _____
		<i>Erreurs par 100 mots : _____</i>

Codes des erreurs indiquées sur ma production écrite	Nombre de fois que ces erreurs ont été indiquées	Explication du code
O		Voir tableau de la page suivante
GN		
GV		
S		
P		
L		
C		

⁴ Ce document nous est inspiré de Brousseau, Jean, Garet et Leclerc (1991) et de Préfontaine et Fortier (2005).

Orthographe	Groupe du nom	Groupe du verbe
O1 absence ou erreur d'une lettre O2 accent O3 cédille O4 coupure à la fin d'une ligne O5 apostrophe (élision) O5 trait d'union O6 nombre en lettres O7 abréviation O8 majuscule nom propre O9 homophones – homonymes	GN1 accord du déterminant GN2 accord du nom GN3 accord de l'adjectif (participe passé seul) GN4 accord du pronom	GV1 accord du verbe GV2 accord de l'auxiliaire GV3 accord du participe passé GV4 accord de l'attribut du sujet GV5 finale homophone (é/er/ez/ai; i/it/is...) GV6 conjugaison
Syntaxe	Ponctuation	Lexique
S1 absence du verbe S2 absence du sujet S3 coord. ou d'une juxt. mal construite S4 subordonnée mal construite S5 phrase interrogative, impérative, exclamative, impersonnelle, à présentatif, emphatique, non verbale ou infinitive mal construite S6 structure anglaise S7 négation ou restriction incomplète S8 préposition omise, inutile ou inappropriée S9 pronom personnel CD-CI-CP inutile, omis ou inapproprié S10 mauvais choix de l'auxiliaire S11 phrase surchargée S12 déterminant inutile, omis ou inapproprié S13 GPrép mal construit S14 GAdv mal construit	P1 majuscule omise/inutile P2 point omis/inutile P3 point d'interr. omis/inutile P4 point d'excl. omis/inutile P5 virgule omise/inutile P6 deux-points omis/inutile P7 point-virgule omis/inutiles P8 guillemets omis/inutile P9 tiret omis/inutile P10 parenthèses omises/inutiles P11 crochets omis/inutiles P12 point de suspension omis/inutile	L1 répétition non justifiée L2 pléonasme L3 imprécis L4 impropre L5 registre de langue L6 anglicisme L7 inexistant
Grammaire du texte (cohérence)		
C1 reprise de l'information omise ou inappropriée C2 progression de l'information omise ou inappropriée C3 harmonisation des temps verbaux problématique C4 point de vue constant	C5 discours rapporté direct (citation) inutile ou inapproprié C6 organisateur textuel/marqueur de relation absent, inutile ou inapproprié C7 information contradictoire C8 information erronée ou généralisée	

J'en conclus que...

Mes forces sont :	Mes faiblesses sont :
Je suis... - fière/fier du résultat - soulagé(e), je m'attendais à pire - déçu(e), je m'attendais à mieux - inquiet/ inquiète pour la prochaine fois - découragé(e) - déterminé(e) à ce que ça s'améliore	Mon erreur la plus fréquente est (sois précis, mets la lettre et le chiffre – voir tableau de la page précédente-) :

RÉSOLUTION D'UN PROBLÈME GRAMMATICAL⁵

Phase de représentation du problème

g. Reconnaissance du problème

- i. À partir du bilan de rédaction que tu viens de compléter, identifie le problème grammatical que tu souhaiterais corriger.

h. Description du problème

- i. Décris ce que tu ne fais pas correctement (exemple : je n'accorde pas le nom).

- ii. Décris ce que tu voudrais être capable de faire correctement.

i. Analyse du problème

- i. Pourquoi crois-tu avoir ce problème de grammaire?

⁵ Modèle d'Andre (1986)

ii. Qu'est-ce que tu connais de ce problème?

iii. Dans quelles sources d'information crois-tu pouvoir trouver les connaissances qui te manquent (dictionnaire, grammaire, Internet, cahier d'exercices, notes de cours, etc.)?

Phase de solution du problème

j. Génération d'un scénario de résolution

i. Dresse une liste de solutions (actions) que tu pourrais entreprendre pour arriver à résoudre ton problème (exemple : consulter une grammaire, consulter mon enseignante, recopier des notes de cours, me faire un résumé, me faire un schéma, me trouver un exercice...)

k. Évaluation de l'efficacité des solutions

- i. Parmi toutes les actions que tu as identifiées au numéro précédent, laquelle te semble la plus appropriée?

Mise en application de la solution retenue

- ii. Explique comment tu as fait pour tenter de résoudre ton problème.

- iii. Quels sont les critères qui déterminent la réussite de la résolution de ton problème?

- iv. Est-ce que la stratégie retenue t'a permis de résoudre ton problème?

Explique.

- iii. Si tu n'as pas réussi à résoudre ton problème, tu dois faire la partie g.

I. Mise en application de nouvelles solutions au besoin

i. Quelle solution vas-tu maintenant mettre en place maintenant?

ii. Explique comment tu as fait pour tenter de résoudre ton problème.

iii. As-tu maintenant réussi à résoudre ton problème? Explique.
