

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE SUR LA
PERFORMANCE EN ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE LORS
D'ACTIVITÉS DE PRODUCTION ÉCRITE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
MICHELLE VALIQUETTE

AVRIL 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

Tous ceux qui m'ont connue pendant la rédaction de ce mémoire m'ont souvent taquinée et se sont souvent demandé si j'étais bel et bien en train de rédiger un mémoire de maîtrise. À ceux-là, je brandirai fièrement ma recherche qui voit enfin le jour après de longs mois d'écriture.

À Monique Lebrun, je dis merci infiniment, car elle ne s'est jamais moquée et a toujours cru que j'arriverais à la fin. Je la remercie aussi pour sa grande disponibilité et sa rapidité à répondre à mes multiples questions. Sans son encadrement rigoureux, je n'en serais qu'à l'ébauche du plan !

Arriver au bout d'une aventure est une aventure en soi.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Résultats d'élèves aux épreuves ministérielles d'écriture au Québec.	5
1.1.1 Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire	5
1.1.2 Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de troisième année du secondaire	8
1.1.3 Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de cinquième année du secondaire	10
1.2 Résultats de recherches sur l'écriture des élèves.	16
1.2.1 Étude comparative du Groupe DIEPE	17
1.2.2. Programme d'indicateurs de rendement scolaire (PIRS)	17
1.2.3 Recherche sur les conceptions d'élèves sur l'accord des participes passés	20
1.2.4 Épreuve de français, langue d'enseignement et littérature au collégial, année scolaire 2004-2005	22
1.2.5 Étude aux niveaux collégial et universitaire	23
1.2.6 Étude universitaire.	26
1.3 Questions de recherche, hypothèse et objectif	27
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.	30
2.1 La production écrite et ses composantes.	30
2.1.1 Représentations du savoir-écrire selon certains auteurs.	31
2.1.2 Schéma rédactionnel de Hayes et Flower	33
2.1.3 Modèle de comportement du scripteur de Fortier, Préfontaine et Lusignan.	36

2.1.4	Modèle analytique du savoir-écrire de Mas et l'équipe de l'INRP.	38
2.1.5	Représentation schématique d'un modèle de production de textes selon Deschênes.	42
2.1.6	Métacognition et écriture	48
2.2	Différentes approches de l'enseignement.	55
2.2.1	Apports de la psychologie behavioriste à l'enseignement et à l'apprentissage.	56
2.2.2	Apports de la psychologie humaniste à l'enseignement et à l'apprentissage.	57
2.2.3	Apports de la psychologie cognitive à l'enseignement et à l'apprentissage.	58
2.2.4	L'enseignement traditionnel.	61
2.2.5	L'enseignement renouvelé.	63
2.3	L'enseignement stratégique.	65
2.3.1	Origine et définition de l'enseignement stratégique.	65
2.3.2	Les six principes pédagogiques de l'enseignement stratégique.	67
2.3.3	Types de connaissances.	70
2.3.4	Connaissances antérieures.	73
2.3.5	Organisation des connaissances.	76
2.3.6	Rôle de la mémoire dans l'apprentissage.	77
2.3.7	Stratégies cognitives et métacognitives.	86
2.3.8	Enseignement explicite	87
2.4	La motivation scolaire	100
2.4.1	Définition.	101
2.4.2	Construction de la motivation et facteurs de la motivation scolaire.	102
2.4.3	Le modèle de motivation en contexte scolaire de Viau.	110
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.		
3.1	Approche méthodologique.	115

3.2 Sujets de la recherche.	116
3.3 Intervention pédagogique.	118
3.4 Instruments de recherche	119
3.5 Instruments de collecte de données.	119
3.6 Déroulement de l'expérimentation	120
3.6.1 Prétest.	120
3.6.2 Mise en situation (déclencheur)	121
3.6.3 Activation des connaissances antérieures	121
3.6.4 Organisation des connaissances antérieures.	122
3.6.5 Liens avec les notions vues	123
3.6.6 Aspect affectif.	123
3.6.7 Démarche inductive d'apprentissage des participes passés	124
3.6.8 Post-test.	135
CHAPITRE IV	
DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.	137
4.1 Description détaillée et analyse des résultats de chaque tâche du prétest / post-test.	137
4.1.1 Stratégie pour retrouver un participe passé.	138
4.1.2 Stratégie pour accorder un participe passé.	145
4.1.3 Tâche A : Reconnaître un PP dans un texte.	150
4.1.4 Tâche B : Reconnaître le type de PP	152
4.1.5 Tâche C : Justifier l'accord des PP.	158
4.1.6 Tâche D : Inventer des phrases contenant un PP.	167
4.1.7 Tâche E : Inventer un texte au passé composé et accorder les PP.	170
4.2 Description détaillée et analyse des résultats des trois prises de données en cours d'expérimentation.	172
4.2.1 Résultats globaux des trois prises de données.	173

4.2.2 Résultats de la 1 ^{re} prise de données comparés à ceux de la tâche A du prétest et du post-test.	175
4.2.3 Résultats de la 2 ^e prise de données comparés à ceux des tâches D et E du prétest et du post-test.	177
4.2.4 Résultats de la 3 ^e prise de données comparés à ceux des tâches D et E du prétest et du post-test.	178
4.3 Description détaillée et analyse du tableau «Mes sentiments sont importants»	180
4.4 Description détaillée et analyse des résultats à toutes les tâches pour chaque élève.	184
4.5 Comparaison entre les élèves faibles, moyens, forts.	188
4.5.1 Comparaison entre les élèves forts du groupe expérimental A et du groupe contrôle B.	189
4.5.2 Comparaison entre les élèves moyens du groupe expérimental A et du groupe contrôle B.	191
4.5.3 Comparaison entre les élèves faibles du groupe expérimental A et du groupe contrôle B.	194
4.6 Description et synthèse globale de l'ensemble des résultats.	197
CONCLUSION.	201
APPENDICE A TABLEAU COMPARATIF ENTRE LA FORMATION PAR OBJECTIF (ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL) ET LA FORMATION PAR COMPÉTENCES (ENSEIGNEMENT RENOUVELÉ)	204
APPENDICE B EXTRAITS DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS CONCERNANT LES PARTICIPES PASSÉS.	206
APPENDICE C ACTIVITÉS UTILISÉES DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE DU PARTICIPE PASSÉ.	209

APPENDICE D COMPILATION DES STRATÉGIES DANS LE PRÉTEST ET LE POST-TEST POUR RETROUVER UN PP (GROUPE EXPÉRIMENTAL)	224
APPENDICE E ANALYSE DES STRATÉGIES DANS LE PRÉTEST ET LE POST-TEST POUR RETROUVER UN PP (GROUPE EXPÉRIMENTAL)	230
APPENDICE F COMPILATION ET ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES DANS DIFFÉRENTES TÂCHES DU PRÉTEST ET DU POST-TEST.	234
APPENDICE G COMPILATION ET ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES LORS DE LA PREMIÈRE PRISE DE DONNÉES EN COURS D'EXPÉRIMENTATION (POUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL SEULEMENT) ET COMPARAISON AVEC LA TÂCHE A DU PRÉTEST/POST-TEST	251
APPENDICE H TABLEAU SYNTHÈSE DES SENTIMENTS EXPRIMÉS PAR LES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL AVANT, PENDANT ET APRÈS L'ENSEIGNEMENT DES PARTICIPES PASSÉS.	254
APPENDICE I COMPILATION DES NOTES ATTRIBUÉES À CHAQUE ÉLÈVE DE CHAQUE GROUPE POUR LES DIFFÉRENTES TÂCHES DU PRÉTEST ET DU POST-TEST.	258
APPENDICE J EXEMPLE DE PRÉTEST ET DE POST-TEST D'UN ÉLÈVE MOYEN DU GROUPE EXPÉRIMENTAL.	268
RÉFÉRENCES.	289

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Le processus d'écriture : modèle de Hayes et Flower, 1981.	33
2.2	Le processus d'écriture : modèle de Hayes et Flower, redessiné pour une plus grande clarification (1996)	35
2.3	L'organisation générale du nouveau modèle, Hayes, 1998.	35
2.4	Modèle de comportement du scripteur de Fortier, Préfontaine et Lusignan, 1992.	37
2.5	Le savoir-écrire : modèle de Mas et de l'Institut national de Recherche pédagogique, 1991.	39
2.6	Représentation schématique d'un modèle de production de textes selon Deschênes, 1988.	43
2.7	Composantes de la métacognition selon Tardif, 1992.	51
2.8	L'apprentissage stratégique selon Portelance, 2004.	52
2.9	Les effets de l'utilisation de stratégies métacognitives selon Portelance, 2004.	53
2.10	Architecture de la mémoire selon Tardif, 1992.	78
2.11	Facteurs de la motivation scolaire selon Tardif, 1992	103
2.12	Modèle de motivation en contexte scolaire selon Viau, 1997	111

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Pourcentage de réussite des élèves de sixième année primaire à l'élément «Conjugaison et accord du verbe» selon diverses enquêtes du MEQ.	8
1.2	Moyennes et taux de réussite des élèves de cinquième secondaire aux critères relevant de la forme lors des épreuves obligatoires d'écriture de 1986 à 1989.	11
1.3	Comparaison du taux de réussite des élèves de sixième année du primaire, de troisième et de cinquième secondaire à l'épreuve formelle d'écriture de 1995 au critère d'orthographe grammaticale.	13
1.4	Comparaison du taux de réussite des élèves de cinquième année du secondaire, aux épreuves formelles d'écriture de 2000 à 2004.	13
1.5	Pourcentage de réussite des élèves de cinquième année du secondaire du secteur public au critère «orthographe» aux épreuves obligatoires d'écriture de juin 2000 à 2006.	15
1.6	Pourcentage de réussite des élèves de cinquième année du secondaire du secteur public au critère «syntaxe» aux épreuves obligatoires d'écriture de juin 2000 à 2006.	16
1.7	Critères de l'évaluation en écriture.	18
1.8	Comparaison du pourcentage des étudiants du collégial ayant réussi les différents sous-critères de la Maîtrise de la langue, à l'épreuve uniforme de français et littérature de 2004-2005	23
1.9	Résultats des 162 sujets à la partie «correction de textes» selon leur niveau scolaire.	24

1.10	Moyennes obtenues par les étudiants pour le repérage des trois erreurs cibles de participes passés de la partie «correction de textes» selon leur niveau scolaire.	25
2.1	Tableau comparatif de l'influence de différentes branches de la psychologie sur l'enseignement.	60
2.2	Exemples de connaissances déclaratives.	71
2.3	Exemples de connaissances procédurales.	72
2.4	Exemples de connaissances conditionnelles.	73
3.1	Tableau comparatif des résultats en écriture (avant l'expérimentation) des deux groupes choisis pour l'expérimentation selon les notes des examens sommatifs inscrites au bulletin.	116
3.2	Tableau comparatif des résultats en lecture (avant l'expérimentation) des deux groupes choisis pour l'expérimentation selon les notes des examens sommatifs inscrites au bulletin.	117
4.1	Nombre de stratégies efficaces et non efficaces pour retrouver un participe passé nommées à la première question du prétest	141
4.2	Nombre de stratégies efficaces et non efficaces pour retrouver un participe passé nommées à la première question du post-test	142
4.3	Nombre d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace pour retrouver un participe passé à la première question du prétest et du post-test.	144
4.4	Nombre de stratégies efficaces et non efficaces pour accorder un participe passé nommées à la deuxième question du prétest	147

4.5	Nombre de stratégies efficaces et non efficaces pour accorder un participe passé nommées à la deuxième question du post-test.	148
4.6	Nombre d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace pour accorder un participe passé à la deuxième question du prétest et du post-test.	150
4.7	Nombre moyen de participes passés bien identifiés à la tâche A du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes.	152
4.8	Pourcentage de participes passés bien identifiés selon leur type à la tâche B du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes.	154
4.9	Nombre de justifications pertinentes et non pertinentes relatives à l'accord des participes passés utilisés avec l'auxiliaire <i>avoir</i> à la tâche C du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes.	160
4.10	Nombre de justifications pertinentes et non pertinentes relatives à l'accord des participes passés utilisés avec l'auxiliaire <i>être</i> à la tâche C du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes.	163
4.11	Nombre de justifications pertinentes et non pertinentes relatives à l'accord des participes passés utilisés sans auxiliaire à la tâche C du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes.	165
4.12	Tableau synthèse des notes moyennes attribuées aux deux groupes à la tâche C pour justifier l'accord des participes passés selon le type d'auxiliaire au prétest et au post-test	166
4.13	Nombre de participes passés présents dans les phrases inventées à la tâche D du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes.	168

4.14	Nombre de participes passés présents dans le texte inventé à la tâche E du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes.	171
4.15	Résultats des trois prises de données obtenues en cours d'expérimentation pour le groupe expérimental.	174
4.16	Résultats de la première prise de données concernant la reconnaissance d'un PP dans un texte comparés aux résultats de la tâche A du prétest et du post-test du groupe expérimental.	176
4.17	Résultats de la deuxième prise de données concernant l'accord du PP avec l'auxiliaire <i>avoir</i> comparés aux résultats des tâches D et E du prétest et du post-test du groupe expérimental.	178
4.18	Résultats de la troisième prise de données concernant l'accord du PP avec l'auxiliaire <i>être</i> ou sans auxiliaire comparés aux résultats des tâches D et E du prétest et du post-test du groupe expérimental.	179
4.19	Compilation des sentiments exprimés par les élèves du groupe expérimental avant, pendant et après l'apprentissage des PP.	182
4.20	Tableau synthèse des sentiments exprimés par les élèves du groupe expérimental avant, pendant et après l'apprentissage des PP, regroupés par catégorie de sentiments.	183
4.21	Notes moyennes en pourcentage attribuées aux élèves du groupe expérimental pour le prétest, les prises de données et le post-test.	185
4.22	Notes moyennes en pourcentage attribuées aux élèves du groupe contrôle pour le prétest et le post-test.	186
4.23	Notes attribuées aux élèves forts du groupe expérimental A et du groupe contrôle B pour le prétest	190

4.24	Notes attribuées aux élèves forts du groupe expérimental A et du groupe contrôle B pour le post-test	190
4.25	Notes moyennes attribuées aux élèves moyens du groupe expérimental A et du groupe contrôle B pour le prétest	192
4.26	Notes moyennes attribuées aux élèves moyens du groupe expérimental A et du groupe contrôle B pour le post-test	193
4.27	Notes moyennes attribuées aux élèves faibles du groupe expérimental A et du groupe contrôle B pour le prétest.	194
4.28	Notes moyennes attribuées aux élèves faibles du groupe expérimental A et du groupe contrôle B pour le post-test	195

RÉSUMÉ

L'étude porte sur les effets de l'enseignement stratégique sur la performance d'élèves de première secondaire relativement à l'orthographe grammaticale, plus spécifiquement sur les participes passés, lors d'activités de production écrite. L'objectif de recherche était d'évaluer les progrès des élèves ayant appris de façon stratégique la reconnaissance et l'accord des participes passés, comparativement aux progrès d'élèves ayant suivi un enseignement dit traditionnel.

Le cadre théorique se divise en quatre parties reliées entre elles. Nous parlons tout d'abord de la production écrite et de ses différentes composantes. Nous exposons ensuite différentes approches d'enseignement. La troisième partie nous permet d'entrer au cœur de notre sujet de recherche avec les différents aspects de l'enseignement stratégique. Nous abordons en dernier lieu la motivation scolaire, un aspect essentiel de l'enseignement, mais surtout de l'apprentissage.

La méthodologie de recherche comprend la description de l'approche retenue, la description des sujets et de l'intervention pédagogique privilégiée. Nous y décrivons aussi le matériel choisi pour les différentes activités et les instruments de collecte de données. Enfin, tout le déroulement de l'expérimentation y est explicité dans les moindres détails.

La description et l'analyse des données portent sur les résultats des deux groupes de la recherche aux différentes tâches du prétest et du post-test, mais aussi sur des prises de données en cours d'expérimentation. Nous avons aussi tenu compte des émotions des sujets et avons analysé cet aspect. De plus, les tâches ont aussi été analysées individuellement pour chaque élève et ont été comparées entre elles, selon le niveau des élèves.

Les résultats de recherche montrent que l'enseignement stratégique est une méthode plus efficace que l'enseignement traditionnel dans l'apprentissage d'une notion grammaticale (les participes passés, en l'occurrence). En effet, les sujets de l'étude ont démontré une meilleure compréhension et une meilleure rétention des notions lorsqu'ils étaient du groupe expérimental. Tous les élèves de ce groupe, une fois l'application de l'enseignement stratégique terminée, étaient capables de nommer des stratégies de reconnaissance des participes passés. De plus, 95% des élèves du groupe expérimental se sont améliorés entre le prétest et le post-test contre 76,9% pour le groupe contrôle. Le groupe ayant participé à l'enseignement stratégique a obtenu un meilleur taux d'amélioration, soit 21%, entre le prétest et le post-test, que le groupe contrôle qui a obtenu un taux d'amélioration d'à peine 7,4%. L'enseignement stratégique semble donc une voie à adopter en enseignement de notions grammaticales.

Mots-clés : enseignement explicite et stratégique, motivation, participe passé

INTRODUCTION

Notre recherche est issue du fait que les élèves réussissent peu à écrire un texte sans fautes, que ce soit à la fin du primaire, du secondaire ou du collégial. Nous avons voulu évaluer les effets d'une pratique d'enseignement, l'enseignement stratégique, sur la performance d'élèves de première secondaire relativement à l'orthographe grammaticale, plus particulièrement les participes passés, lors d'activités de production écrite.

Nous croyons qu'il est important de renouveler la didactique du français et de trouver des façons différentes d'enseigner les notions grammaticales aux élèves et ce, dans le but de leur inculquer des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de bien *apprendre*, de bien *comprendre*, sans apprendre par cœur et, par conséquent, de contrer leurs piètres résultats.

Ce faisant, nous nous situons parmi les enseignants-chercheurs souhaitant créer un lien entre les avancées de la psychologie cognitive et l'enseignement du français. L'enseignement stratégique étant issu de ce courant de plus en plus important au Québec depuis les programmes de formation des années 90, il nous apparaissait nécessaire de nous pencher sur cette approche pédagogique afin de valider ses effets.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

En 1987, un rapport sur la qualité du français écrit et parlé a été publié par le ministère de l'Éducation du Québec (dorénavant MEQ) suite à une consultation effectuée en avril 1987 auprès de la population québécoise et ce, «en vue d'établir une politique vigoureuse d'amélioration de la qualité du français écrit et parlé dans les écoles» (MEQ, 1987, p.5). Cette consultation avait été entreprise suite aux faibles résultats des finissants de cinquième secondaire du Québec en français en mai 1986 et le MEQ souhaitait identifier les causes qui avaient pu mener à de tels échecs, mais surtout, il voulait «convenir de moyens à prendre pour corriger les lacunes identifiées» (MEQ, 1987, p.5). Tous les répondants à la consultation (commissions scolaires du primaire et du secondaire, organismes d'éducation, comités d'écoles et de parents, établissements privés, enseignants, élèves, directeurs, etc.) croyaient que les élèves n'écrivaient pas assez en classe. Ils soulignaient que «pour acquérir l'habitude d'exprimer clairement et correctement sa pensée, il est très important que l'élève soit plus fréquemment amené à faire face à des situations où il devra écrire» (MEQ, 1987, p.7).

Concernant plus particulièrement l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, plus de 70% des répondants du primaire et près de 90% des répondants du secondaire affirmaient qu'on n'y consacrait pas assez de temps. Même chose pour l'analyse grammaticale. On n'accordait pas non plus assez d'importance à l'apprentissage du français, au développement et à la pratique d'habiletés (MEQ, 1987, p.23).

De plus, concernant les pratiques pédagogiques des enseignants, sans spécifier lesquelles, on déplorait «l'abandon de méthodes éprouvées. [Le] retour sur les notions acquises, et l'autocorrection sont des pratiques insuffisamment utilisées et on ne s'arrête pas assez pour diagnostiquer les faiblesses des élèves» (MEQ, 1987, p.23).

À cette époque, soit en 1986, le MEQ venait à peine de commencer sa vaste opération d'épreuves ministérielles de fins de cycles au primaire et au secondaire pour la production écrite et l'évaluation sommative est celle qui, pour des années, aura le vent dans les voiles. Les résultats de ces épreuves sont, depuis ce temps, rendus publics à chaque année et manifestent une certaine stagnation sinon une baisse des résultats des élèves (voir plus bas).

Depuis ce jour, tout en poursuivant sa politique d'épreuves annuelles, le MEQ a vu à rajuster son tir, quant à l'apprentissage formel de l'orthographe, en l'inscrivant de façon officielle dans les programmes d'études rénovés, entre autres celui de 1995 pour le secondaire, où il est explicitement question d'apprentissages orthographiques, et ce, de façon très détaillée, dans la section « Fonctionnement de la langue » (MEQ, 1995, p.151 à 156), alors que le programme précédent, celui de 1980, ne prônait qu'un apprentissage occasionnel de l'orthographe, au fil des pratiques d'écriture, délassant son apprentissage systématique. D'ailleurs, dans le programme de 1980, les notions orthographiques d'usage ou grammaticales sont très peu détaillées. Dans la partie explicitation des objectifs généraux, on dit que

la maîtrise de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale constitue un des grands problèmes de l'apprentissage de la langue écrite. Les **Contenus d'apprentissage** (les caractères gras sont de l'éditeur) permettent de l'aborder de façon progressive et de manière à développer chez l'élève le comportement normal d'un bon scripteur, c'est-à-dire être capable d'écrire correctement tous les mots de son texte, soit par automatisme, soit par raisonnement, en recourant à ses connaissances ou à une ressource externe (MEQ, 1981, p.21).

Dans la section des objectifs terminaux relatifs à la production de texte, on précise qu'à l'occasion de la rédaction d'un texte (à caractère expressif ou un récit d'aventures), l'élève sera capable de «respecter les contraintes de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin, à un dictionnaire» (MEQ, 1981, p.41). La partie des contenus d'apprentissage du programme de 1981 est très restreinte. En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, on y recense dix points concernant le verbe (dont l'accord du participe passé employé seul ou avec *être* seulement), deux points concernant le nom, deux concernant l'adjectif et quelques homophones (MEQ, 1981, p.89 à 93). C'est tout.

Malgré les entreprises du MEQ pour pallier les résultats désastreux de 1986 en français, les résultats des épreuves ministérielles postérieures à 1987 démontrent eux aussi une faiblesse marquée en orthographe comme nous le verrons à la section 1.1.

D'autre part, notre courte expérience de huit ans comme enseignante en français langue maternelle au secondaire nous prouve que les élèves, malgré toute la bonne volonté de leurs enseignants à leur inculquer les préceptes de la langue française, font encore et toujours des erreurs dans leurs productions écrites, que ce soit sur le plan de l'organisation du texte ou de la phrase, du code lexical ou grammatical.

Afin de bien illustrer nos propos, nous examinerons dans un premier temps les résultats aux épreuves ministérielles d'écriture au Québec et dans un second temps, les résultats de recherche sur l'écriture des élèves en insistant particulièrement sur la morphologie. Par la suite, nous énoncerons nos questions de recherche, notre hypothèse et notre objectif général.

1.1 Résultats d'élèves aux épreuves ministérielles d'écriture au Québec

Les études du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) de 1987 à 1997 confirment que les élèves n'ont pas bien intégré les notions relatives à la morphologie à la fin de leur secondaire. Ces études tendent même à démontrer que les résultats des élèves finissants du primaire sont meilleurs que ceux des élèves finissants du secondaire; les élèves perdraient donc de leurs habiletés langagières au cours de leur cheminement scolaire. Pire, on observe, d'année en année, une baisse de la qualité des habiletés d'écriture des élèves, autant au primaire qu'au secondaire. Nous tenons à préciser qu'en l'absence de résultats obtenus dans le cadre d'une étude longitudinale, les études citées ne sont que des indicateurs du niveau de réussite des élèves, puisque d'autres facteurs peuvent entrer en jeu dans la réussite scolaire.

Nous présentons ici les résultats de cinq études du MEQ relativement aux habiletés d'écriture des élèves : la première fait suite à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire de 1995, la deuxième concerne l'épreuve d'écriture obligatoire de troisième année du secondaire de 1995 aussi et les deux suivantes présentent les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée en mai 1988 et mai 1989. La dernière étude fait état des résultats aux épreuves uniques de juin 2005 pour les élèves de cinquième secondaire, mais de façon succincte. Enfin, nous recenserons les résultats des élèves de cinquième secondaire à l'épreuve obligatoire d'écriture pour les années 2002 à 2006.

1.1.1 Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire

Depuis le début des épreuves ministérielles en 1986, l'analyse des résultats des élèves de sixième année a permis de dégager un portrait de leur habileté à écrire. En ce qui concerne le critère du fonctionnement de la langue,

leurs forces se rapportent au découpage du texte en paragraphes, à la ponctuation, à l'accord en genre et en nombre du nom et de l'adjectif, à la cohérence du texte, aux liens entre les idées et aux référents ainsi qu'au choix de vocabulaire. Leurs faiblesses touchent la structure de la phrase, le choix de l'information, l'orthographe d'usage ainsi que la conjugaison et l'accord du verbe (MEQ, 1997a, p. 7).

Voyons les résultats de l'épreuve de 1995 avant de les comparer avec les résultats des années antérieures.

En 1995, l'épreuve de français écrit pour les élèves de sixième année du primaire consistait à écrire un texte à caractère expressif. Dans cette grille d'évaluation se retrouvent deux éléments concernant l'orthographe grammaticale, soit l'accord en genre et en nombre d'une part, et la conjugaison et l'accord du verbe d'autre part. Sur l'ensemble des critères, dix au total, l'élément «accord en genre et en nombre» se classe au quatrième rang avec un taux de réussite des élèves de 89,0%, soit 36,8% qui obtiennent la cote A¹, 34,8% la cote B et 17,4% la cote C. L'élément «conjugaison et accord du verbe» se classe au septième rang avec un taux de réussite des élèves de 77,8%, soit 21,6% qui obtiennent la cote A, 33,3% la cote B et 22,9% la cote C. Les premiers résultats sont jugés «satisfaisants» par le MEQ, alors que les derniers sont plutôt «acceptables» (MEQ, 1997a, p.23).

Cependant, «pour les éléments orthographe d'usage, conjugaison et accord du verbe et structure de la phrase, un taux très élevé d'élèves obtiennent la cote E» (MEQ, 1997a, p.23), soit 10,4% des élèves en ce qui a trait à la conjugaison et l'accord du verbe.

¹ Cote A : très au-dessus du comportement attendu. Cote B : au-dessus du comportement attendu. Cote C : comportement attendu. Cote D : au-dessous du comportement attendu. Cote E : très au-dessous du comportement attendu.

En 1995, à la fin du primaire, 47,75% des élèves avaient une compétence suffisante et supérieure à écrire, 26,1% étaient considérés comme «fragiles» et avaient une compétence minimale alors que 26,4% des élèves de 6^e année étaient considérés comme incompetents à écrire un texte.²

En mettant ces données en relation avec les résultats obtenus à l'épreuve unique de français écrit de cinquième secondaire, on peut émettre l'hypothèse que les élèves qui n'ont pas une compétence suffisante à la fin du primaire (52,5 p. 100) ne réussissent pas à répondre aux exigences de la fin du secondaire, puisque, en 1995, les exigences liées aux critères de la syntaxe et de l'orthographe n'ont été atteintes, respectivement que par 42,0 p. 100 et 44,5 p. 100 des élèves (MEQ, 1997a, p.21).

Le tableau 1.1 compare les résultats des élèves de sixième année, de 1988 à 1995, concernant l'élément «conjugaison et accord du verbe». On remarque que le taux de réussite a diminué depuis 1990. En effet, le taux de réussite de cet élément était de 89,1% en 1990, de 84,4% en 1991 et en 1992, de 81,5%. Malgré la réussite de la majorité des élèves pour cet élément, il reste qu'en trois ans, le taux de réussite a baissé de 7,6% (MEQ, 1993). Les résultats de 1993 indiquent une remontée. Cependant les deux années suivantes indiquent que les élèves ont une faiblesse en ce qui concerne la conjugaison et l'accord du verbe (MEQ, 1997a, p.37).

Quel que soit le type de texte [expressif, imaginaire, incitatif], ce sont toujours les quatre mêmes éléments qui sont les moins bien réussis, et ce, dans le même ordre : structure de la phrase, choix de l'information, orthographe d'usage et conjugaison et accord du verbe [...] L'analyse des cotes D et E pour les éléments du fonctionnement de la langue révèle qu'un pourcentage très élevé d'élèves se situent à ces échelons inférieurs pour ce qui est de la structure de la phrases, de l'orthographe d'usage et de la conjugaison et accord du verbe (MEQ, 1997a, p.38, 40).

² Compétence suffisante et supérieure : résultat de 70 sur 100 et plus. Compétence minimale : résultat entre 60 et 69 sur 100. Compétence insuffisante : résultat inférieur à 60 sur 100.

Tableau 1.1
 Pourcentage de réussite des élèves de sixième année primaire à l'élément
 «conjugaison et accord du verbe» selon diverses enquêtes du MEQ

Année	% de réussite
1995	77,8
1994	66,8
1993	83,0
1992	81,5
1991	84,4
1990	89,1
1988	62,7

1.1.2 Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de troisième année du secondaire

L'épreuve obligatoire d'écriture de troisième année du secondaire de 1995 annonce des résultats de beaucoup inférieurs à ceux obtenus par les élèves finissants du primaire trois ans plus tôt. «Les taux de réussite pour les critères liés à la syntaxe – structure de la phrase (62,0 p. 100) et ponctuation (57,0 p. 100) – sont bas et aucun élève n'a obtenu la cote A. Un grand nombre d'entre eux ont eu la cote C» (MEQ, 1997b, p.17). La cote A est attribuée à un texte ayant eu moins de 1% de fautes, la cote B, 1% de fautes, la cote C, 2% de fautes, les cotes D et E sont des cotes d'échec et correspondent respectivement à 3 et 4% de fautes ou plus. Phrases trop longues, manque de clarté entre les références d'une phrase à l'autre, phrases construites sans verbe ou phrases dans lesquelles il manque des mots sont les problèmes qui ressortent le plus des textes des élèves de troisième secondaire.

En sixième année du primaire, la structure de la phrase est la plus grande difficulté des élèves, contrairement à la ponctuation, qui est leur force. Selon nos analyses, les élèves éprouvent, de la troisième année à la sixième année, des difficultés croissantes en syntaxe. [...] En cinquième secondaire, la syntaxe affiche un maigre taux de réussite de 42,0 p. 100 (MEQ, 1997b, p.26).

L'orthographe grammaticale est une grande faiblesse chez les élèves de troisième année du secondaire. «À peine un élève sur deux (50,8 p. 100) atteint la note de passage en orthographe grammaticale (l'exigence est de 2 p. 100 de fautes et moins), ce qui constitue le taux de réussite le plus bas» (MEQ, 1997b, p. 17). Accords du verbe, accords et références aux pronoms, confusion de terminaisons à l'imparfait sont les erreurs les plus courantes dans les textes des élèves.

En sixième année, les élèves réussissent très bien les accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs. Leurs difficultés se situent clairement sur le plan de la conjugaison et de l'accord des verbes. On peut penser qu'il n'y a pas eu de régression au cours des trois premières années du secondaire pour l'accord en genre et en nombre, mais qu'il n'y a pas eu non plus de progression en ce qui concerne les verbes. [...] Avec un taux de réussite de 44,5 p. 100 en orthographe en cinquième secondaire, on peut affirmer que la situation est inquiétante (MEQ, 1997b, p. 26).

La situation est effectivement inquiétante et il semble y avoir une déperdition des habiletés grammaticales chez les élèves après onze ans de formation de base. À ce propos, Roy, Lafontaine et Legros (1995) s'interrogent sur les raisons de cette perte progressive d'habiletés grammaticales.

Pour reprendre les clichés, on peut se demander, comme l'ont fait Roy et Lafontaine (1990), à quoi il faut attribuer cette quasi-absence de différence par rapport à la maîtrise de la langue écrite entre les meilleurs élèves qui finissent le primaire et les étudiants les plus faibles qui entreprennent des études collégiales ou universitaires? Aux contenus insuffisants des programmes d'études actuels? À l'apprentissage «occasionnels» de la grammaire et de l'orthographe que préconisent les programmes d'études, apprentissage «occasionnel» qui, selon certains, ne pourrait qu'aboutir à une maîtrise vague et imparfaite du fonctionnement fondamental du français écrit? (Roy, Lafontaine et Legros, 1995, p.16).

Le MEQ s'interroge sur la piètre qualité des résultats aux épreuves obligatoires de français et sur la régression de ces résultats entre le primaire et le secondaire. Les élèves manquent-ils de moyens efficaces pour réviser leurs textes? Savent-ils comment relire, douter, repérer les erreurs possibles? Savent-ils comment consulter leur grammaire et appliquer les règles à leurs textes?

1.1.3 Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de cinquième année du secondaire

Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée en mai 1988 indiquent eux aussi que les élèves avaient une faiblesse en syntaxe et en orthographe grammaticale (voir grille d'évaluation du MEQ pour cette épreuve en appendice A3). Le critère de construction des phrases avait un taux de réussite de 53,7% seulement, une diminution de 3,6 % par rapport à l'année précédente. Près d'un élève sur trois (32,1%) faisait neuf fautes et plus et un élève sur cinq (21,7%) en faisait plus de onze. Mauvais emploi ou absence de substitut (pronoms personnels, relatifs et autres), préposition mal choisie ou inutile ou absence de préposition nécessaire, ce sont là les erreurs les plus fréquentes dans les copies des élèves.

Le critère du respect de l'orthographe grammaticale est le critère le moins bien réussi par les élèves de cinquième secondaire.

En effet, seulement 30,8 p. 100 des copies présentent moins de sept erreurs de grammaire contre 33 p. 100 en 1987, tandis que 34,5 p. 100 des élèves de 1986 avaient réussi à faire moins de six fautes. [...] Dans 26 p. 100 des copies, on a même compté plus de 18 erreurs se rapportant à l'orthographe grammaticale (MEQ, 1989, p.37).

Accord du verbe, accord du nom, accord du participe passé et accord de l'adjectif sont les cas qui donnent le plus de difficultés aux élèves.

Les résultats de l'épreuve de mai 1989 ne sont guère plus reluisants (voir grille d'évaluation du MEQ pour cette épreuve en appendice A4). Seulement 59,4 % des élèves ont réussi les critères relevant de la forme, soit le vocabulaire, la construction de phrases, la ponctuation, et l'orthographe d'usage et grammaticale (MEQ, 1990, p.7).

Comme le démontre le tableau 1.2, le pourcentage de réussite aux critères concernant la forme du texte a légèrement augmenté depuis 1986, mais il se situe toujours sous la barre des 60%.

Tableau 1.2

Moyennes et taux de réussite des élèves de cinquième secondaire aux critères relevant de la forme lors des épreuves obligatoires d'écriture de 1986 à 1989

	1986	1987	1988	1989
Moyenne	26,8 sur 50	26,2 sur 50	26,2 sur 50	30,9 sur 52
Taux de réussite	39,9%	40,7%	40,5%	52,1%

(MEQ, 1990, p.19)

En ce qui concerne particulièrement le critère de l'orthographe, le taux de réussite en 1989 est d'à peine 46,1% (MEQ, 1990, p.14).

Quant au critère de l'orthographe, le nombre des élèves de 1989 qui ont commis moins de 13 erreurs est supérieur de 3 p.100 à celui des élèves de 1988. D'une part, 23,4 p.100 des copies de 1989 comptaient de 0 à 6 erreurs, ce qui représente une augmentation de 2,7 p.100 par rapport à 1988, et d'autre part, 26,6 p.100 des copies de 1989 comptaient plus de 23 erreurs contre 30 p.100 l'année précédente, soit une diminution de 3,4 p.100 (MEQ, 1990, p.18).

Depuis 1986, l'orthographe grammaticale est le critère qui compte le plus fort pourcentage d'erreurs.

En 1989, cette catégorie réunit 40 p.100 de toutes les erreurs relevées dans les copies de l'échantillon; ces erreurs sont dues soit au mauvais accord du verbe et du participe passé (16 p.100 des erreurs), soit au mauvais accord des noms, des adjectifs, des pronoms et des déterminants (17 p.100 des erreurs), soit à une confusion dans l'emploi d'homophones grammaticaux (7 p.100) des erreurs (MEQ, 1990, p.22).

Les participes passés sont donc responsables d'une grande partie des erreurs d'orthographe des élèves.

Le tableau 1.3 montre que pour une même année, 1995, les résultats en orthographe grammaticale sont beaucoup plus faibles chez les élèves de cinquième secondaire que ceux des élèves de sixième année. Il est vrai que d'année en année plus de notions grammaticales sont à l'étude, mais nous sommes interpellée par de tels résultats. Est-ce à dire que les notions apprises ne sont pas totalement maîtrisées par les élèves et qu'ils accumulent ainsi certaines lacunes orthographiques?

Tableau 1.3

Comparaison du taux de réussite des élèves de sixième année du primaire, de troisième et de cinquième secondaire à l'épreuve formelle d'écriture de 1995 au critère d'orthographe grammaticale

Niveau scolaire	% de réussite
6 ^e année du primaire	77,8
3 ^e année du secondaire	50,8
5 ^e année du secondaire	44,5

(MEQ, 1997a, 1997b)

Enfin, le tableau 1.4 révèle que les élèves québécois, malgré un taux de réussite assez élevé, obtiennent une moyenne en bas de 75% et cette moyenne diminue d'année en année. Nous remarquons cependant une amélioration d'environ 3% entre 2003 et 2004. Malheureusement, ces résultats ne sont pas assez précis et ne donnent pas le détail des critères d'évaluation tels que le fonctionnement de la langue (orthographe d'usage et grammaticale, entre autres), ce qui nous aurait intéressée davantage.

Tableau 1.4

Comparaison du taux de réussite des élèves de cinquième année du secondaire, aux épreuves formelles d'écriture de 2000 à 2004

Année	Moyenne sur 100	Taux de réussite
2000	73,6	92,7
2001	72,6	91,2
2002	71,3	89,6,
2003	69,4	82,9
2004	72,5	89,6

(MELS, 2006. p.18)

Jusqu'en juin 2001, l'épreuve administrée aux élèves finissants du secondaire consistait en un texte argumentatif dans lequel l'élève émettait son

opinion appuyée d'arguments pour ainsi dire inventés. Les critères d'évaluation portaient alors sur l'énoncé, l'opinion, les arguments, les indices de l'articulation, le vocabulaire, les phrases correctes et la ponctuation, l'orthographe d'usage et grammaticale.

Or, depuis 2002, une nouvelle grille d'évaluation a été adoptée, grille basée sur le programme de 1995, donc plus axée sur la grammaire du texte. L'élève est donc appelé

à écrire un texte argumentatif tel que défini dans le Programme de 1995. Dans ce texte, l'élève devra défendre une position sur un sujet à enjeu critique dans le but de convaincre un destinataire donné d'adopter sa façon de voir [...] ainsi l'élève ne se limitera pas à l'expression d'une opinion, mais devra énoncer et défendre une position (MEQ, 2003b, p.5).

Les critères d'évaluation sont maintenant réduits à six : la pertinence, la clarté et la précision; l'organisation stratégique; la progression et la continuité; l'utilisation des mots; la construction des phrases; l'orthographe. Les trois premiers critères concernant la cohérence de l'argumentation comptent pour 50% de la note (20% pour les deux premiers critères, 10% pour le troisième). Les trois critères concernant le respect du code linguistique comptent aussi pour 50%, mais à des pondérations différentes. L'utilisation des mots (vocabulaire) compte pour 5%, la construction des phrases et la ponctuation (syntaxe et ponctuation) comptent pour 25%, alors que l'orthographe (d'usage et grammaticale) compte pour 20%.

Le tableau 1.5 montre le pourcentage de réussite des élèves de cinquième secondaire pour le critère de l'orthographe aux épreuves ministérielles de juin 2000 à juin 2006. Force est de constater qu'entre 2000 et 2006, les résultats sont à toutes fins semblables. Un mince écart de moins de 1% sépare le pourcentage de réussite des élèves de la cinquième secondaire en juin 2000 de ceux de juin 2006. Il y a bien eu une augmentation de près de 7% de juin 2001 à juin 2002,

année de l'implantation de la nouvelle grille de correction, et une autre augmentation de 4,2% entre juin 2004 et juin 2005, mais rapidement, le pourcentage de réussite redescend sous les 50%. Les élèves de cinquième secondaire démontrent donc encore beaucoup de difficulté en orthographe d'usage et/ou grammaticale.

Tableau 1.5

Pourcentage de réussite des élèves de cinquième année du secondaire du secteur public au critère «orthographe³» aux épreuves obligatoires d'écriture de juin 2000 à 2006

Année	% de réussite
2000	42,8
2001	43,4
2002	50,3
2003	47,2
2004	47,7
2005	53,5
2006	43,7

(Mireille Brunet, MELS⁴, communication avec l'auteure)

L'augmentation de la pondération attribuée au critère de la construction des phrases et ponctuation a-t-elle pour effet de diminuer l'importance de l'orthographe au profit de la syntaxe ? A-t-elle pour but de faire augmenter le nombre d'élèves réussissant l'épreuve ministérielle ? Le tableau 1.6 montre que depuis la mise en place de cette nouvelle pondération en 2002, le taux de réussite de ce critère est beaucoup plus élevé. Y aurait-il un lien de cause à effet ?

³ Ce critère se nommait «orthographe d'usage et grammaticale» jusqu'en 2002 où il a pris l'appellation simple d'«orthographe».

⁴ Ces résultats nous ont été fournis par madame Mireille Brunet, responsable de la correction de l'épreuve de français écrit en cinquième secondaire, lors d'une rencontre avec l'auteure.

Tableau 1.6

Pourcentage de réussite des élèves de cinquième année du secondaire du secteur public au critère «syntaxe⁵» aux épreuves obligatoires d'écriture de juin 2000 à 2006

Année	% de réussite
2000	54,0
2001	55,8
2002	69,6
2003	72,2
2004	74,5
2005	77,1
2006	71,8

(Mireille Brunet, MELS⁶, communication avec l'auteure)

1.2 Résultats de recherches sur l'écriture des élèves

Nous savons que, depuis l'instauration du programme de français du secondaire de 1980, la production écrite fait l'objet, au Québec, dans la salle de classe, d'une évaluation systématique basée sur des critères calibrés. Malgré cela, peu de recherches ont décrit avec précision, outre les épreuves ministérielles, les résultats des élèves du secondaire. Nous disposons cependant d'une étude internationale à volet québécois sur le sujet, d'un programme d'évaluations pancanadiennes du rendement des élèves de 13 et 16 ans dans des matières de base (mathématiques, lecture, écriture, sciences) et de résultats d'un mémoire de maîtrise. Nous verrons que les difficultés des élèves en écriture subsistent bien au-delà du cours secondaire avec des études qui touchent les collégiens et les universitaires, qui eux aussi ont des carences linguistiques.

⁵ Ce critère se nommait «orthographe d'usage et grammaticale» jusqu'en 2002 où il a pris l'appellation simple d'«orthographe».

⁶ Ces résultats nous ont été fournis par madame Mireille Brunet, responsable de la correction de l'épreuve de français écrit en cinquième secondaire, lors d'une rencontre avec l'auteure.

1.2.1 Étude comparative du Groupe DIEPE

Cette étude du groupe DIEPE faite en 1995 avait pour but, entre autres, de «décrire et comparer la compétence à écrire des élèves des populations concernées» (DIEPE, 1995, p.14), soit les élèves francophones de neuvième année du Nouveau-Brunswick, du Québec, de la France et de la Belgique. Au Québec, il s'agissait donc des élèves de troisième secondaire. À l'épreuve d'écriture, les élèves étaient invités à présenter leur ville, village, région ou pays en un texte de 350 à 400 mots. Plusieurs composantes ont été analysées dans les productions écrites des élèves; celle qui nous intéresse est la composante LANGUE et compte quatre critères : orthographe, ponctuation, vocabulaire et syntaxe. «Les résultats les meilleurs en LANGUE sont ceux attribués aux élèves européens, sans distinction, devant ceux du Québec et enfin ceux du Nouveau-Brunswick» (DIEPE, 1995, p. 198). En orthographe, les élèves français ont obtenu un score de 75,6%, les élèves belges, un score de 74,1% alors que les élèves québécois n'ont réussi qu'à 62,1%. 13,5% séparent les résultats des Québécois de ceux des Français. En syntaxe, les élèves québécois arrivent encore troisième derrière leurs homologues européens avec un pourcentage de réussite de 51,4% contre 56,5% pour la Belgique et 62,1% pour la France, résultats à peine au-dessus du seuil de passage. L'écart entre la France et le Québec est moins important cette fois-ci, mais il est tout de même de 10,7%. Le score des Québécois en syntaxe n'atteint pas la barre de passage alors que celui en orthographe la dépasse à peine. Ces résultats montrent donc, eux aussi, que les élèves québécois ont de grandes difficultés en écriture, notamment en orthographe et en syntaxe.

1.2.2 Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)

En 1989, un programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) a été mis sur pied par les membres du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada pour répondre à la population canadienne qui «s'interroge depuis longtemps sur l'efficacité avec laquelle les systèmes scolaires répondent aux besoins des élèves

et de la société»⁷. Ce programme en est un d'évaluations pancanadiennes du rendement des élèves de 13 et 16 ans dans des matières de base (mathématiques, lecture, écriture, sciences). En 2002, l'écriture a fait l'objet d'une évaluation distincte et ce sont les résultats à ces évaluations en écriture qui nous intéressent ici. Nous n'avons tenu compte que des résultats des élèves québécois francophones.

Tout d'abord, précisons que l'évaluation des textes s'est faite selon une échelle à cinq niveaux. Le tableau 1.7 présente les critères d'évaluation en écriture selon ces niveaux. Nous n'avons retenu que le critère qui correspondait le plus au critère de la langue (syntaxe, ponctuation, orthographe d'usage et grammaticale).

Tableau 1.7
Critères de l'évaluation en écriture

Niveaux	Critères
Premier niveau	Le manque de connaissance des règles de la syntaxe et de la langue rend la communication obscure ou confuse.
Deuxième niveau	L'utilisation correcte des règles de la syntaxe et de la langue est clairement limitée. Les erreurs distraient et elles entravent la communication.
Troisième niveau	L'application des moyens stylistiques, de la syntaxe et des règles de la langue commune est évidente. Les erreurs n'entravent pas la communication.
Quatrième niveau	Le contrôle des moyens stylistiques, de la syntaxe et des règles de la langue est évident et efficace. Les erreurs sont rares.
Cinquième niveau	La maîtrise du style, de la syntaxe et des règles de la langue rehausse la qualité de la communication. Les erreurs sont rares.

(Extrait de Conseil des ministres de l'Éducation, 2003b, p.12)

Les résultats du rapport montrent que 88,4 % des élèves du Québec de 13 ans ont une certaine maîtrise des composantes de l'écriture (niveau 2) et que 53,2 %

⁷ <http://www.cmec.ca/saip/indexf.stm>

produisent des textes qui sont généralement unifiés et desquels se dégage une impression de clarté (niveau 3) (Conseil des ministres de l'Éducation, 2003b, p.57). Rappelons-nous qu'au niveau 2, l'utilisation correcte des règles de la syntaxe et de la langue est clairement limitée et que les erreurs distraient et entravent la communication. Au plan national, les élèves québécois font mieux que l'ensemble des Canadiens, car 87,3 % des élèves canadiens atteignent le niveau 2 et 50,7 % le niveau 3.

Pour ce qui est des élèves québécois de 16 ans, 88,8% atteignent le niveau 2, ce qui est très comparable aux élèves de 13 ans. 74,5% atteignent le niveau 3 et 37% se rendent même au niveau 4. Encore une fois, les Québécois font mieux que les Canadiens; 88% de ceux-ci atteignent le 2^e niveau, 71,7% le 3^e niveau et 34,2% le 4^e niveau (Conseil des ministres de l'Éducation, 2003b, p.57).

Malgré ces chiffres qui semblent optimistes, il reste que la majorité des élèves de 13 et 16 ans n'atteignent que le 2^e ou 3^e niveau (pour les 16 ans) et que très peu atteignent les plus hauts niveaux de l'écriture efficace.

Dans cette même étude, un questionnaire était aussi administré aux élèves et comportait 55 questions sur leur milieu familial, leurs aspirations scolaires et professionnelles, leur perception de l'école et de l'écriture, etc. De ces questionnaires est ressorti que

presque tous les élèves [du Canada] s'entendent pour dire que l'écriture représente une part importante du travail scolaire et que beaucoup de bons emplois exigent de bonnes compétences en écriture. Par contre, seuls 30 p.100 des élèves, environ, sont d'accord avec l'énoncé voulant que l'écriture soit plus difficile que les autres disciplines scolaires [...] (Conseil des ministres de l'Éducation, 2003a, p.8).

Aussi, 91% des élèves québécois de 13 et de 16 ans pensent que l'écriture est importante pour leurs études à venir. 28% des élèves de 13 ans et 22% des

élèves de 16 ans affirment ne pas éprouver beaucoup d'intérêt pour l'écriture alors qu'au contraire, à peine 20% des élèves disent aimer écrire. Cependant, 33% des élèves de 13 ans et 38% des élèves de 16 ans souhaiteraient écrire davantage à l'école et ce, même si 30% disent écrire plus de 10 pages par mois, en plus de leurs travaux scolaires. Aussi, sans distinction d'âge, environ 60% des élèves disent réviser et corriger leurs textes, et recourir à des outils de rédaction tels que les dictionnaires, les recueils de verbes, etc. Enfin, 97% des élèves de 13 ans et 87% des élèves de 16 ans ont affirmé étudier la grammaire, la ponctuation et l'orthographe quelques fois par mois ou plus dans les cours de français (Conseil des ministres de l'Éducation, 2003a, p.8 à 11). Les élèves apprennent donc les règles de l'orthographe, mais ne semblent pas toujours capables de bien les réutiliser.

1.2.3 Recherche sur les conceptions d'élèves sur l'accord des participes passés

En 2001, Isabelle Gauvin a fait une recherche sur les conceptions d'élèves de cinquième secondaire de la région de Montréal sur l'accord des participes passés. Les douze sujets de la recherche ont été soumis à deux épreuves : une dictée et une verbalisation sur cette dictée. Cinq questions étaient posées aux élèves : 1. *Quelle est la règle d'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire être ?* 2. *Quelle est la règle d'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire avoir ?* 3. *Comment fais-tu pour reconnaître un PP ?* 4. *Comment fais-tu, lorsque tu corriges tes textes, pour accorder les PP conjugués avec l'auxiliaire être ?* 5. *Comment fais-tu, lorsque tu corriges tes textes, pour accorder les PP conjugués avec l'auxiliaire avoir ?*

Toutes les réponses à ces questions montrent que

peu de conceptions [des élèves] sont totalement exactes, autant chez les forts (17/28) que chez les faibles (11/28). En fait [...] 28 des 60 réponses, c'est-à-dire presque la moitié, sont le reflet de conceptions partiellement exactes. [...] Il semble donc que les conceptions des sujets ne sont pas des plus solides (Gauvin, 2001, p.77-78).

De plus, les verbalisations des élèves à la question 3 (*Comment fais-tu pour reconnaître un PP ?*) montrent que «seulement trois sujets [25%] ont une procédure de repérage des participes passés, plus ou moins efficaces d'ailleurs, et que les autres avouent ne pas savoir comment faire pour reconnaître le PP...» (Gauvin, 2001, p.74). En ce qui concerne l'accord du PP avec l'auxiliaire *être*, les élèves savent comment accorder le PP en général, mais ils «oublient parfois de préciser qu'il faut accorder en genre et en nombre avec le sujet» (Gauvin, 2001, p.76). En ce qui concerne l'accord du PP avec l'auxiliaire *avoir*, «même si 15 fois sur 76 les sujets ne reconnaissent pas le PP, ils l'accordent correctement, surtout lorsqu'il n'y a pas de marque visible d'accord» (Gauvin, 2001, p.94).

Dans la dictée administrée aux élèves sujets, on retrouvait 11 PP employés avec l'auxiliaire *être* et 13 PP employés avec l'auxiliaire *avoir*.

Sur les 62 erreurs pour l'ensemble des 288 PP de la dictée (12 sujets qui ont accordé 24 PP chacun) seulement 15/62 [24%] ont été produites lors des accords des PP conjugués avec l'auxiliaire *être*. [...] Ces erreurs s'expliquent majoritairement par l'incapacité du sujet à reconnaître le PP, mais aussi par une erreur dans la reconnaissance du donneur d'accord (Gauvin, 2001, p.83).

Les 47 erreurs restantes (76%) ont donc été produites lorsque le PP était accordé avec l'auxiliaire *avoir*.

Les élèves du secondaire ont donc une faiblesse marquée à accorder les PP et la recherche de Gauvin nous porte aussi à croire que

pour réussir leurs accords de PP, les élèves doivent posséder des conceptions conditionnelles et procédurales fiables de reconnaissances des PP et de repérage du donneur, ce qui leur fait le plus défaut; les élèves se représentent très imparfaitement le problème d'accord à résoudre ou activent des procédures de repérage du donneur inappropriées. [Il faut donc] doter les élèves de procédures de reconnaissance du PP et du donneur qui soient plus efficaces (Gauvin, 2001, p.130-131).

Nous croyons, comme nous le verrons plus tard, que l'enseignement stratégique peut combler cette lacune relative aux procédures d'accord des élèves.

1.2.4 Épreuve de français, langue d'enseignement et littérature au cégep, année scolaire 2004-2005

Tous les résultats exposés précédemment tendent à démontrer que les élèves autant du primaire que du secondaire ne maîtrisent pas les rudiments de la langue française, plus particulièrement en ce qui a trait à l'orthographe grammaticale. Malheureusement, ces lacunes perdurent au-delà du secondaire et se transfèrent aux cycles d'enseignement supérieurs.

Tout d'abord, attardons-nous à l'épreuve de français, langue d'enseignement et littérature du collégial du MELS pour l'année scolaire 2004-2005, qui consistait en l'écriture d'un texte à partir d'un texte d'un auteur en particulier. Les résultats des épreuves indiquent que peu d'étudiants obtiennent la cote A (très bien), soit un texte de neuf erreurs ou moins pour la maîtrise de la langue. En effet, seulement 16,3% des étudiants ont obtenu la cote A, contre 38% pour la cote C (20 à 30 erreurs) (MELS, 2005, p.13). «... pour réussir au critère *III- Maîtrise de la langue*, un élève ne peut commettre plus de 30 fautes dans un texte de 900 mots, ce qui correspond à une faute aux 30 mots» (MELS, 2005, p.14). Parmi les sous-critères du critère *III- Maîtrise de la langue*, nous retrouvons le vocabulaire, la syntaxe et ponctuation ainsi que l'orthographe d'usage et grammaticale. Le tableau 1.8 compare le pourcentage d'élèves ayant réussi chacun des différents sous-critères du critère *III- Maîtrise de la langue*. Nous y voyons que peu d'élèves obtiennent la cote A et que la majorité se situe à la cote C (C+ = assez bien, C = suffisant) et ce, pour les deux derniers sous-critères, soit la syntaxe et ponctuation, et l'orthographe (d'usage et grammaticale). Ces résultats ne sont pas des plus désastreux, mais nous pouvons toujours nous questionner sur la raison de résultats se situant autour de la cote C plutôt qu'autour de la cote A.

Tableau 1. 8

Comparaison du pourcentage des étudiants du collégial ayant réussi les différents sous-critères de la Maîtrise de la langue, à l'épreuve uniforme de français et littérature de 2004-2005

Sous-critères	% d'étudiants ayant obtenu ces cotes						
	A	B	C+	C	D	E	F
Vocabulaire	65,3	27,0	6,2	1,2	0,2	0,0	0,0
Syntaxe et ponctuation	13,8	31,0	26,2	15,8	8,1	4,2	0,9
Orthographe d'usage et orthographe grammaticale	14,7	23,3	20,3	15,7	12,1	8,5	5,4

(Extrait de MELS, 2005. p.14)

1.2.5 Étude aux niveaux collégial et universitaire

Une autre étude, celle-ci de Roy, Lafontaine et Legros (1995) auprès d'étudiants du collégial et de l'université vient confirmer que la maîtrise de langue française écrite est loin d'être atteinte.

Onze ou treize années d'études terminées et, qui plus est, déclarées réussies par les autorités responsables, et toujours une connaissance pratique fort insuffisante du français écrit. Tel est l'aboutissement d'environ quarante pour cent des élèves du secondaire qui demandent à être admis à l'ordre collégial; tel est aussi le sort de plus de trente pour cent des étudiants de l'ordre collégial qui viennent d'être admis en première année de baccalauréat à l'ordre universitaire (Roy, Lafontaine et Legros, 1995, p.15).

Les données de cette étude ont été recueillies en 1991-1992 auprès de 82 étudiants du collégial et 80 étudiants universitaires. À la partie «identification d'erreurs» de l'étude, 25 items comprenaient quatre phrases réparties en a), b), c), et d) et les étudiants devaient retrouver la phrase contenant une erreur. Les items étaient réparties en six sections : syntaxe, vocabulaire, conjugaison, accord des

participes passés, accord en genre et en nombre et orthographe lexicale. Les collégiens ont obtenu une moyenne d'identification des erreurs de 41,2% alors que les universitaires ont obtenu un meilleur score, soit 56,8%, score cependant sous le seuil de passage (Roy, Lafontaine et Legros, 1995, p.88).

Toujours dans la partie «identification d'erreurs», quatre items portaient sur les participes passés. Les collégiens ont obtenu une moyenne d'identification des participes passés erronés de 1,71 sur 4 (42,7%) alors que cette moyenne est de 2,46 sur 4 (61,5%) pour les universitaires, ce qui est un peu mieux. Les participes passés ont été difficiles à repérer pour les collégiens; ils viennent en quatrième position, derrière les erreurs de conjugaison, d'orthographe lexicale et d'accord en genre et en nombre. Seules les erreurs de syntaxe et de vocabulaire ont été plus difficiles à repérer que les PP pour les collégiens (Roy, Lafontaine et Legros, 1995, p.90).

La deuxième partie de cette étude, la partie «correction de textes», comprend deux volets : le premier concerne le repérage et la correction de 38 erreurs réparties dans quatre textes; le second volet porte sur l'ajout d'erreurs supplémentaires apportées au texte plutôt que la correction des vraies erreurs. Le tableau 1.9 montre les résultats des étudiants à la partie «correction de textes».

Tableau 1. 9
Résultats des 162 sujets à la partie
«correction de textes» selon leur niveau scolaire

	Niveaux de formation	
	Collégial	Universitaire
Erreurs repérées	1010	1490
Erreurs ajoutées	742	563
Moyenne d'erreurs repérées	12,3	18,6
Moyenne d'erreurs ajoutées	9,1	7,1

(Extrait de Roy, Lafontaine, Legros, 1995. p.93)

...les 162 sujets ont repéré et corrigé 2500 erreurs sur une possibilité de 6156 (162 sujets x 38 erreurs cibles), pour un résultat moyen de 40,6%. En revanche, si on tient compte qu'en accomplissant cette tâche, ils ont ajouté aux textes 1305 erreurs, leur résultat moyen $[(2500 - 1305) / 162]$ n'est plus que de 19,4% (Roy, Lafontaine et Legros, 1995, p. 93).

Si nous analysons les résultats des étudiants séparément (collégial et universitaire), nous nous apercevons que les résultats des collégiens sont de beaucoup inférieurs à ceux des universitaires. En effet, les 82 collégiens ont repéré 1010 erreurs (sur une possibilité de 3116) et en ont ajouté 742 alors que les 80 universitaires ont repéré 1490 erreurs (sur une possibilité de 3040) et n'en ont ajouté que 563. Cela donne un résultat moyen de 32,4% pour les collégiens et de 49% pour les universitaires, résultats toujours en deçà de 60%

Le tableau 1.10 concerne plus particulièrement les résultats obtenus par les étudiants à la correction des trois erreurs de participes passés dissimulées dans les quatre textes.

Tableau 1. 10
Moyennes obtenues par les étudiants pour le repérage des trois erreurs cibles de participes passés de la partie «correction de textes» selon leur niveau scolaire

	Niveaux de formation			
	Collégial		Universitaire	
	nombre absolu	%	nombre absolu	%
Moyenne de participes passés repérés	1,13	37,7	1,70	56,7
Moyenne d'erreurs de participes passés ajoutées	0,44	--	0,15	--

(Extrait de Roy, Lafontaine, Legros, 1995. p.96-97)

Sur huit types d'erreurs (syntaxe, ponctuation, conjugaison, participes passés, accord dans le GN, vocabulaire, orthographe lexicale et majuscule), les participes

passés sont de celles qui ont été difficiles à identifier. En effet, les moyennes d'erreurs repérées montrent que seules les trois erreurs de vocabulaire et l'erreur de majuscule ont été moins bien repérées que les participes passés (Roy, Lafontaine et Legros, 1995, p.96).

Enfin, les 162 sujets de cette étude avaient aussi à écrire un texte dont la longueur moyenne a été d'environ 23 lignes. Une note moyenne de 51% a été attribuée aux sujets. «Par ailleurs, nous avons repéré 4 776 erreurs dans les productions des sujets, pour une moyenne de 29,5 erreurs par rédaction; les sujets scripteurs ont, ce faisant, commis en moyenne 1,2 erreur par ligne» (Roy, Lafontaine et Legros, 1995, p.108).

1.2.6 Étude universitaire

Une autre recherche faite, en 1992 par Asselin et Mc Laughlin de l'Université du Québec à Montréal, montre que des étudiants de premier cycle universitaire font encore beaucoup d'erreurs dans leurs textes. Les chercheuses ont relevé «au total 6 899 erreurs dans les 376 rédactions analysées, soit une moyenne de 16,6 erreurs par rédaction de 200 mots» (soit une erreur à tous les douze mots). Les auteures font référence aux recherches de Bureau, 1985 et de Ouellet, L., 1984, lorsqu'elles affirment que «Le nombre moyen d'erreurs par rédaction est beaucoup moindre que ce qui a été observé au secondaire, où il s'élève à plus de 30 erreurs par rédaction» (Asselin et Mc Laughlin, 1992, p.18).

Pour conclure cette partie sur les diverses études faisant état des lacunes en français écrit, surtout en orthographe grammaticale, des jeunes québécois, citons Roy, Lafontaine et Legros qui affirment que

En définitive, même si, après le primaire et le secondaire, les élèves ont été confrontés à l'acquisition des mêmes connaissances à tout le moins en ce qui a trait à l'écriture, il n'en demeure pas moins que chez nombre d'entre eux, les moins habiles, «les connaissances qu'ils ont apprises n'ont pas contribué à l'acquisition de compétences [...] » (Tardif, 1992) (Roy, Lafontaine, Legros, 1995, p.50).

1.3 Questions de recherche, hypothèse et objectif

Les résultats des épreuves obligatoires de français du primaire et du secondaire, ainsi que les différentes études faites sur l'écriture des jeunes que nous venons de décrire montrent des lacunes persistantes dans les productions écrites des élèves.

Bien que la production de textes ait été largement modélisée depuis les années 1980 (Deschênes, 1988; Hayes et Flower, 1983, 1986, 1987; Scardamalia et Bereiter, 1986, 1987), bien qu'on ait connu une abondance de recherches sur le sujet, la situation de la maîtrise de la langue ne semble guère s'être améliorée (Roy et Boudreau, 1995, p. 8).

Ces résultats pour le moins accablants nous amènent à nous interroger sur la façon dont sont enseignées les règles de l'orthographe grammaticale. L'enseignement magistral est-il vraiment propice à l'apprentissage ? L'apprentissage de règles «par cœur» est-il efficace ? Serait-il préférable d'utiliser des techniques d'enseignement renouvelé misant sur un plus grand engagement cognitif de l'élève dans son apprentissage ?

Nous croyons personnellement que, comme le disent les autorités ministérielles et les chercheurs en didactique de la grammaire et en théorie de l'apprentissage (Nadeau et Fischer, 2006; Chartrand, 2003, 2004,2006; Tardif, 1992), il faut engager davantage l'élève dans une réflexion personnelle sur ses stratégies d'apprentissage et, en ce qui concerne plus particulièrement notre recherche, sur ses stratégies d'apprentissage de la grammaire. Une bonne façon

de le faire est l'enseignement stratégique, qui gagne de plus en plus la salle de classe. «... l'apprentissage est un processus qui exige que l'élève soit actif. Ce dernier doit donc participer activement dans ses propres démarches d'apprentissage pour que sa construction du savoir soit probable» (Tardif, 1992, p.81). De plus,

en comprenant mieux comment les élèves apprennent, comment ils traitent les informations dans leur mémoire, comment ils arrivent à les récupérer au moment voulu, l'enseignant qui pratique l'enseignement stratégique est en mesure de mener plusieurs actions pédagogiques qui favorisent les apprentissages et leur transfert (Presseau, 2004, p.2).

Il nous semble impératif de nous interroger sur la façon d'enseigner l'orthographe grammaticale en regard des principes de la réforme scolaire mis en application à l'automne 2005 en première année du 1^{er} cycle du secondaire. Selon nous, l'enseignement traditionnel n'est plus aussi pertinent dans ce nouveau système éducatif lequel vise à rendre l'élève plus actif dans ses apprentissages, plus conscient de ses progrès, ce qui le motivera davantage à apprendre. Bref, l'enseignement stratégique amène l'élève, d'après nous, à vivre plus de succès qu'en enseignement traditionnel. Dans le chapitre suivant, nous justifierons notre choix concernant l'enseignement stratégique comme modèle à suivre.

Ces considérations nous ont amenée à formuler notre hypothèse de recherche : L'application des principes de l'enseignement stratégique permet aux élèves de première secondaire d'améliorer leur orthographe grammaticale de façon considérable lors d'activités de production écrite.

En fonction de cette hypothèse de recherche, nous avons formulé notre objectif général de recherche :

Évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur les progrès des élèves de première secondaire, d'une composante linguistique de la production écrite, soit l'orthographe grammaticale, plus précisément la reconnaissance et l'accord des participes passés.

Nous avons choisi de nous centrer sur la règle du participe passé, car c'est la plus complexe de la grammaire française, à tel point qu'on en recommande l'enseignement assez tard dans le cursus scolaire. Normalement, à la fin de la première secondaire, les élèves ont appris (du moins, leur a-t-on enseigné) l'accord du PP employé seul, du PP employé avec l'auxiliaire *être* ou avec un verbe attributif et les cas les plus généraux d'accord du PP avec l'auxiliaire *avoir* (abstraction faite de l'accord des verbes pronominaux) (MEQ, 1995, p.152). Aussi, comme le souligne Gauvin dans son mémoire de maîtrise, «les difficultés qu'éprouvent les élèves relativement à l'accord des PP suffisent à elles seules à justifier le besoin d'en connaître davantage à ce sujet» (Gauvin, 2001, p.31).

Dans ce premier chapitre, nous avons fait état de la situation de la qualité du français dans le réseau scolaire québécois. Pour ce faire, nous avons mentionné plusieurs recherches québécoises, mais aussi quelques recherches européennes. Nous avons décrit des résultats scolaires de niveau primaire et secondaire, mais aussi collégial et universitaire. Nous avons prouvé qu'il y a toujours des lacunes importantes dans les productions écrites des élèves du secondaire et nous en sommes venue à formuler notre objectif général de recherche. Dans le prochain chapitre, nous verrons tout d'abord, à travers divers auteurs, comment se représente le savoir-écrire. Puis, nous expliquons diverses caractéristiques de l'enseignement, avant de définir l'enseignement stratégique et ses diverses composantes, qui sont au cœur de notre recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Afin de bien cerner les différents aspects de notre sujet, nous nous attarderons sur les composantes de la production écrite, plus particulièrement sur les représentations du savoir-écrire de certains auteurs, sur les diverses opérations intervenant dans la rédaction d'un texte, sur le schéma rédactionnel et sur la métacognition en écriture. Dans un deuxième temps, nous comparerons le système d'enseignement traditionnel au système d'enseignement renouvelé de l'écriture. Pour ce faire, nous examinerons diverses approches issues de la psychologie (humaniste, behavioriste, cognitiviste) qui ont donné de leurs caractéristiques aux techniques traditionnelles et renouvelées de l'enseignement. Dans la troisième partie de notre cadre théorique, nous entrerons dans le vif de notre sujet en abordant l'enseignement stratégique. Nous verrons ses origines, ses principes pédagogiques, les types de connaissances entrant dans le processus d'apprentissage. Nous aborderons aussi le rôle de la mémoire dans l'apprentissage et les stratégies cognitives et métacognitives. Enfin, la quatrième et dernière partie concernera la motivation scolaire. Nous la définirons et aborderons ses différents facteurs avant de nous pencher sur modèle de motivation scolaire selon Viau (1997).

2.1 La production écrite et ses composantes

Il nous semble important, à cette étape de notre recherche, de faire la lumière sur les différentes composantes de la production écrite pour mieux comprendre, entre autres, le processus d'écriture chez les élèves. Représentations du savoir-

écrire, schéma rédactionnel et métacognition sont au cœur de nos préoccupations; nous détaillerons donc ces divers concepts.

2.1.1 Représentations du savoir-écrire selon certains auteurs

Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* de 1993 (2^e édition), Legendre définit le savoir-écrire en didactique des langues selon Malmquist (1973) et Proett et Gill (1987), pour lesquels il s'agit d'une «activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières» (Legendre, 1993, p. 427). Dans la nouvelle édition de 2005 du *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre, cette définition n'apparaît plus sous la rubrique didactique des langues. On retrouve plutôt une définition de Pambianchi, G. (2003) qui dit que le savoir-écrire est une «tâche d'emploi de la langue qui conduit l'apprenant à rédiger un texte en s'appuyant sur certaines composantes de la situation pédagogique» (Legendre, 2005, p. 497). Sous la rubrique psychologie cognitive, autant dans l'édition de 1993 que dans celle de 2005, on retrouve une définition de Hayes et Flower (1985) qui dit que le savoir-écrire est un «processus interactif de production de textes mettant en jeu la situation d'écriture, la mémoire à long terme et les processus d'écriture» (Legendre, 1993, p. 427 et Legendre, 2005, p. 497).

Cependant, le savoir-écrire n'est pas une notion définie de la même façon par tous. Pour Milot (1987), savoir écrire devrait être un comportement particulier qu'on attend de la part d'un scripteur ayant appris à écrire. Milot définit ce comportement comme étant la capacité

de formuler un message écrit tout en écrivant correctement par automatisme des centaines de mots, et en s'arrêtant instantanément à d'autres pour en vérifier l'orthographe et, au besoin, apporter les corrections nécessaires, à l'aide de connaissances acquises ou à l'aide d'un instrument d'information (p.17).

Selon Milot, il s'agit là d'un changement clé que l'on devrait faire dans l'enseignement de l'orthographe. Écrire des textes ne permet pas, selon lui, d'acquérir certaines notions théoriques, mais plutôt de développer le comportement mentionné ci-dessus.

Pour Mas (2000), savoir écrire n'est pas que le résultat d'une maîtrise de savoirs linguistiques, mais «est avant tout un «savoir-faire». Tous les types d'écrits sont produits dans une situation de communication précise et dans un contexte textuel préétabli et un scripteur doit tenir compte de cette dynamique de communication (pour quoi écrire ? pour qui ?) pour pouvoir réaliser un texte. «C'est seulement alors qu'on pourra apprécier (s'inquiéter) d'éventuelles lacunes de nature morphosyntaxique» (Mas dans Fabre-Cols, 2000, p.126). Pour Mas (dans Fabre-Cols, 2000), ce savoir-faire qu'est l'acte d'écrire

se manifeste en savoirs opératoires plus ou moins complexes [...] [qui] résultent de la mise en œuvre de divers **savoir-faire** plus élémentaires [...] [l'apprentissage de ce savoir-faire] peut gagner à être soutenu et développé par l'acquisition de savoirs notionnels concernant les faits langagiers et linguistiques mis en jeu» (p.126).

Lefebvre et Turcotte (s'inspirant de Lebrun, 1987) rejoignent beaucoup Mas, car pour eux, la compétence langagière est un «ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours» (Lefebvre et Turcotte dans Préfontaine et Fortier, 1994, p.185).

Plusieurs auteurs sont donc d'avis que l'acte d'écrire est un savoir-faire complexe qui requiert un apprentissage d'habiletés langagières et linguistiques avant d'être bien maîtrisé. Les auteurs Hayes et Flower illustrent bien ce savoir complexe en un modèle rédactionnel que nous présentons ci-dessous.

2.1.2 Schéma rédactionnel de Hayes et Flower

En 1981, Hayes et Flower ont publié un modèle d'écriture cognitive décrivant l'activité du scripteur (modèle présenté dans Garcia-Debanc, 1986, Préfontaine et Fortier, 1994). La figure 2.1 illustre le processus rédactionnel qui inclut les composantes du contexte de réalisation d'une tâche d'écriture et de la structure de la mémoire du scripteur, ainsi que les diverses opérations intervenant dans la rédaction d'un texte.

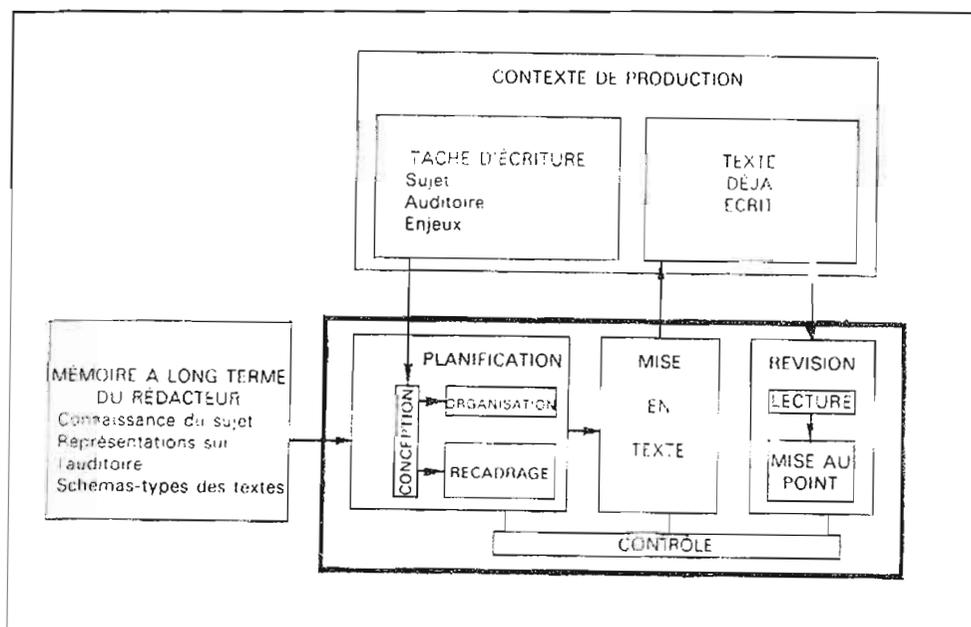


Figure 2.1 Le processus d'écriture : modèle de Hayes et Flower, 1981 (p.27 de Garcia-Debanc, 1986)

L'activité d'écriture proprement dite se situe directement sous le contexte de production dans le schéma de Hayes et Flower (encadré en gras dans le schéma) et se divise en trois opérations principales : la planification, la mise en texte et la révision.

Dans la planification, le scripteur doit définir le but de son texte et établir un plan qui le guidera lors de la rédaction. Pour ce faire, il doit se servir de ses connaissances antérieures emmagasinées dans sa mémoire, choisir l'ordre de

présentation de ses informations et s'assurer que son texte est adapté à son destinataire.

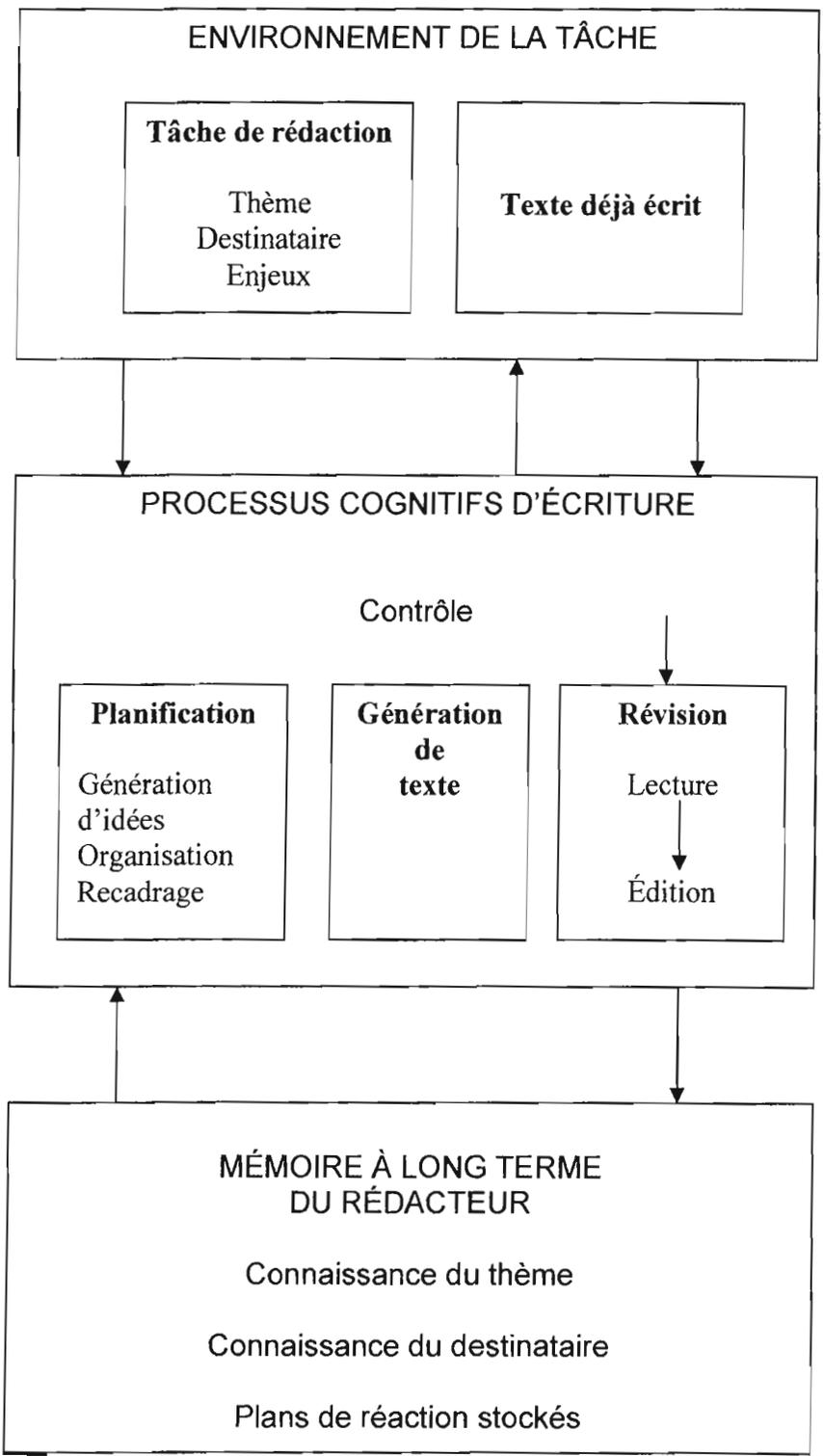
La deuxième opération, la mise en texte, est l'acte d'écrire comme tel. Lorsqu'il écrit, le scripteur est confronté à des contraintes globales (type de texte, cohérence macrostructurelle, etc.) et locales (syntaxe, orthographe, choix des mots, etc.).

La dernière opération intervenant dans la rédaction d'un texte est la révision qui, elle, se divise en deux sous-opérations, soit la relecture critique et la mise au point. La relecture critique permet au scripteur d'évaluer l'adéquation de son texte par rapport aux buts poursuivis, mais aussi de repérer les écarts linguistiques face à la norme et de détecter les effets d'incompréhensions possibles. De son côté, la mise au point permet de corriger les erreurs linguistiques, de rétablir la cohérence du texte et de réécrire une partie du texte, ou tout le texte, s'il y a lieu.

Tous les éléments du modèle d'écriture de Hayes et Flower sont interdépendants et récursifs : ils se produisent plusieurs fois et dans des ordres divers tout au long du processus rédactionnel (Garcia-Debanc, 1986, p. 28).

En 1996, Hayes a présenté une version améliorée du modèle de 1981 (inséré à la page suivante), version présentée en 1998 dans un ouvrage de Piolat et Pélissier.

Ce modèle comporte trois composantes majeures : 1) l'environnement de la tâche, soit tous les facteurs extérieurs au rédacteur, facteurs autant sociaux que physiques, et qui influencent la réalisation de la tâche; 2) les processus cognitifs impliqués dans la rédaction, soit la planification, la génération de texte — transformer les plans en texte — et la révision; 3) la mémoire à long terme du rédacteur, c'est-à-dire les connaissances qu'il a du thème, du destinataire et du genre du texte à écrire.



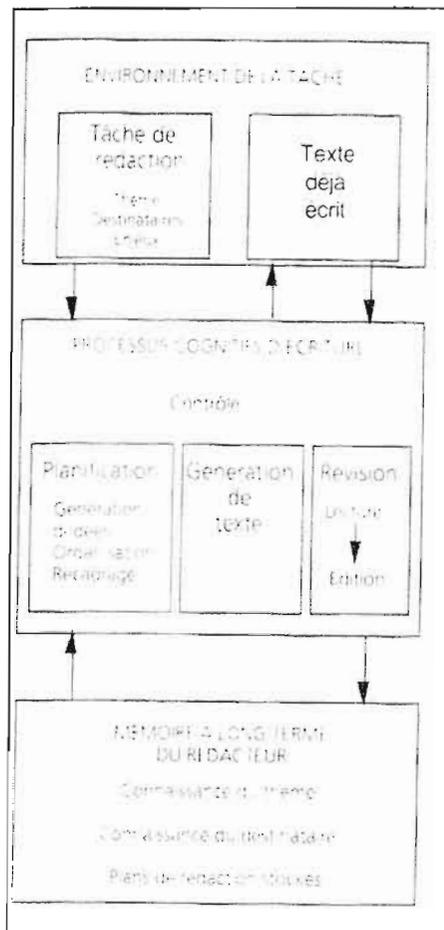


Figure 2.2 Le processus d'écriture : modèle de Hayes et Flower, redessiné pour une plus grande clarification, 1998, p.54

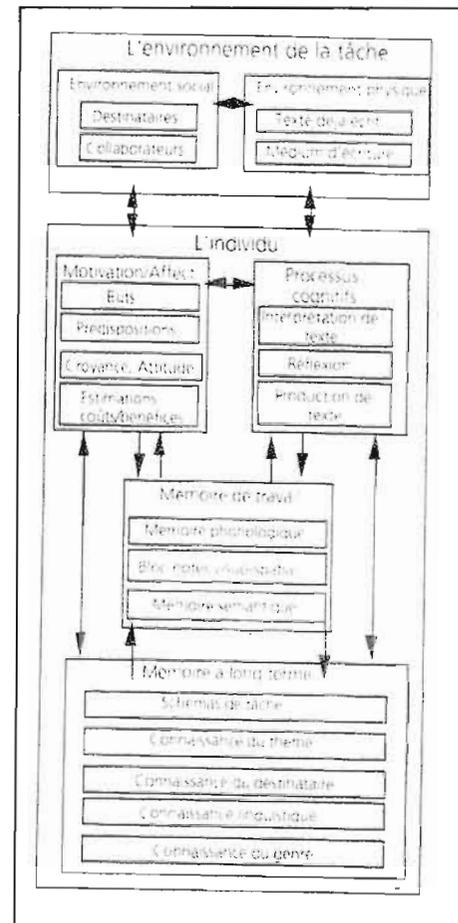


Figure 2.3 L'organisation générale du nouveau modèle, Hayes, 1998, p.56

Le modèle révisé se distingue de la version de 1981 principalement par quatre différences. Tout d'abord, le nouveau modèle met l'accent sur le rôle central de la mémoire de travail dans la rédaction (Nous abordons ce sujet au point 2.3.6.). Ensuite, il inclut les représentations visuo-spatiales et linguistiques. De plus, le nouveau modèle donne une place significative à la motivation et à l'affect. Enfin, des transformations importantes ont été amenées aux processus cognitifs : «La révision a été remplacée par l'interprétation du texte; la planification a été incluse

dans une catégorie plus générale, la réflexion; la traduction a été insérée dans le processus plus global de processus de production de texte» (Hayes, 1998, p.57).

Hayes affirme que le nouveau modèle s'apparente plus à un modèle individu-environnemental qu'à un modèle sociocognitif, car dans ce modèle, processus cognitifs, affect et mémoire sont des caractéristiques de l'individu et l'environnement concerne autant le côté social que le côté physique (Hayes, 1998).

Hayes et Flower ont établi les bases d'un modèle du processus d'écriture, mais un modèle un peu statique. Fortier, Préfontaine et Lusignan (1992) intègrent les bases du modèle de Hayes et Flower dans le leur, mais vont un peu plus loin et proposent un modèle dynamique de comportement de l'élève scripteur afin de démontrer ce que font les élèves pendant l'acte d'écrire. Leur modèle va même jusqu'à intégrer l'enseignant comme personne ressource. Voyons ce modèle plus en détail.

2.1.3 Modèle de comportement du scripteur de Fortier, Préfontaine et Lusignan

Le modèle de comportement du scripteur de Fortier, Préfontaine et Lusignan a été élaboré en 1992 suite à une étude visant à connaître les comportements des élèves du secondaire en situation d'écriture ainsi que les interventions pédagogiques des enseignants. Le modèle élaboré par les chercheurs est le suivant :

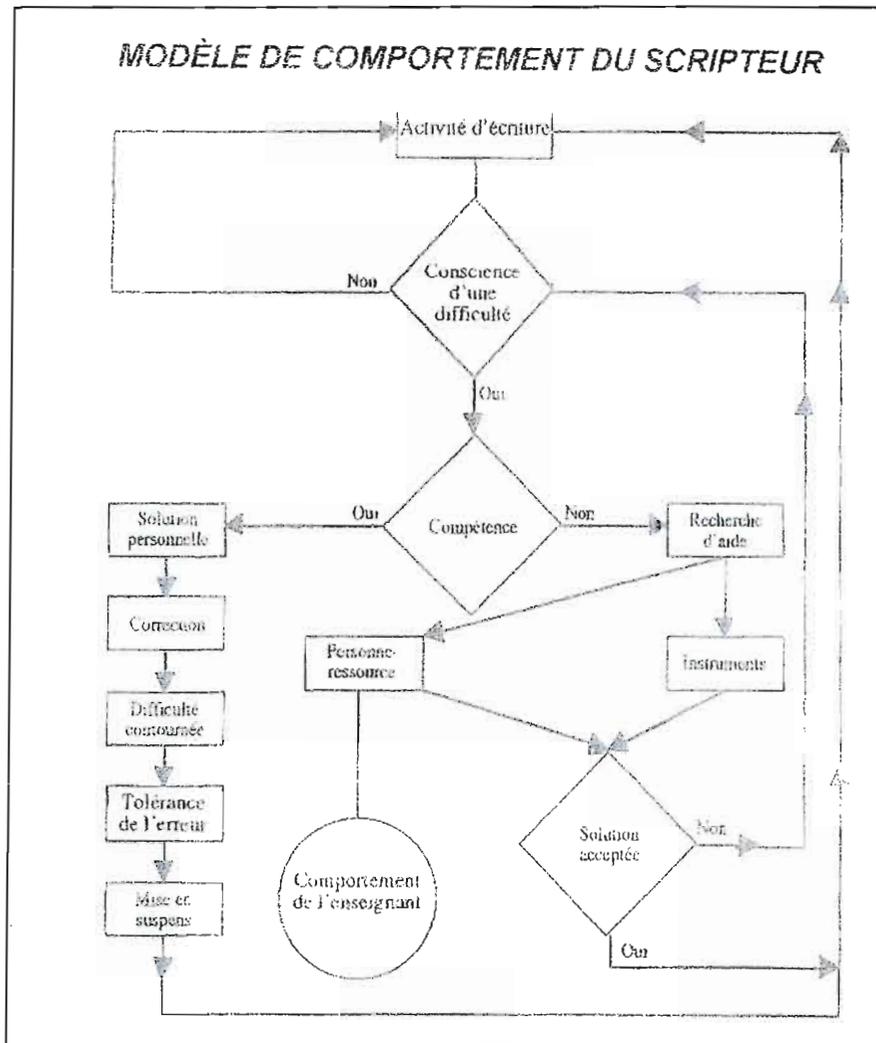


Figure 2.4 Modèle de comportement du scripteur de Fortier, Préfontaine et Lusignan, 1992, p.129

Dans le modèle établi par Fortier, Préfontaine et Lusignan, la révision du texte se fait à toutes les étapes du processus d'écriture. Lorsque le scripteur rencontre un problème, cinq étapes l'amènent à trouver une solution : 1) la conscience d'une difficulté, 2) la compétence du scripteur, 3) la recherche d'aide, 4) les instruments disponibles, 5) les personnes-ressources disponibles.

Tout d'abord, le scripteur, ici l'élève, doit être capable de reconnaître ses difficultés et doit par conséquent faire appel à ses habiletés métacognitives. Une

fois les difficultés identifiées, l'élève les résoudra selon ses compétences. Il se peut qu'il remette à plus tard la correction de certaines erreurs et qu'il oublie d'y revenir. Si l'élève ne se sent pas compétent, il cherchera de l'aide. Il vérifiera dans des ouvrages de référence ou demandera de l'aide de l'enseignant, stratégie beaucoup plus rapide et facile. Une méconnaissance du métalangage pose souvent problème dans la recherche d'aide dans les ouvrages de référence et crée une difficulté supplémentaire, d'où le besoin de faire appel à l'enseignant. L'élève type n'a souvent pas confiance en lui et a constamment besoin de l'approbation de son enseignant pour chaque paragraphe qu'il écrit. Une fois la difficulté surmontée, le processus d'écriture reprend de plus belle.

Le modèle de Fortier, Préfontaine et Lusignan met l'accent sur la révision du texte qui se fait à tout moment lors du processus d'écriture. L'enseignant est présent dans ce modèle, mais à peine, et tout simplement comme ressource à utiliser en cas de besoin. Le prochain modèle présenté, celui de Mas et de l'équipe de l'INRP, nous le verrons maintenant, est un peu plus analytique.

2.1.4 Modèle analytique du savoir-écrire de Mas et l'équipe de l'INRP

Le modèle présenté ici présente certains problèmes d'écriture rencontrés par les élèves scripteurs, problèmes «auxquels pourront être associés des contenus de savoir à acquérir, le cas échéant diversifiés selon les types de textes» (Mas, 1991, p.23). L'enseignant n'est pas présent comme tel dans ce modèle, mais les problèmes d'écriture posés s'adressent autant aux élèves (qui se questionnent lors du processus d'écriture) qu'aux enseignants (quoi enseigner aux élèves lors du processus d'écriture). Voyons ce modèle de façon plus approfondie.

Tout d'abord, le modèle de Mas et de l'INRP met de l'avant diverses questions (voir la partie droite du modèle) que se pose le scripteur, et qui sont en fait des problèmes d'écriture reliés à trois types d'opérations en jeu dans la production écrite, soit la planification, la mise en texte et la révision. Les réponses aux questions 1 à 8 permettent la planification de l'écriture; les problèmes 9 à 16 concernent des tâches à réaliser, ce qui fait partie de la mise en texte; les problèmes 17 à 19 concernent la révision et permet de vérifier si le texte final est adéquat (adéquation au projet, pertinence et acceptabilité sémantique, grammaticalité) (Mas, 1991, p.25).

Voyons plus en détail les trois types d'opérations présentes dans le modèle de Mas et l'INRP, types d'opérations que Mas a repris d'autres travaux tels que ceux de Hayes et Flower (1981), Garcia-Debanc (1986) et Schneuwly (1988).

Tout d'abord, voyons les opérations de planification. Pour Garcia-Debanc (1986), il y a trois sous opérations : la conception (se rappeler des informations pertinentes pour réaliser la tâche), l'organisation (choisir l'ordre des informations à présenter) et le recadrage (tenir compte du destinataire). Mas, dans une perspective didactique, préfère regrouper ces sous opérations en seulement deux ensembles ayant chacun un objectif particulier. Le premier ensemble est la gestion de l'interaction : «il s'agit pour le scripteur de prendre en compte les éléments de la situation de production et d'opérer des choix cohérents parmi les possibilités en présence, de manière à assurer l'efficacité de l'acte de communication par écrit» (Mas, 1991, p.26). Le deuxième ensemble est la gestion de l'objet du discours qui «désigne ce dont il est question dans l'écrit; il est le résultat d'une analyse, référent, réel ou imaginaire, à propos de quoi on écrit» (Mas, 1991, p.26).

Ces deux composantes de la planification peuvent se subdiviser en deux fonctions chacune qui se différencient par leur objet. La première fonction en est une de contextualisation. Le scripteur doit définir le lieu social de la production, le

destinataire, l'énonciateur et le but de l'activité d'écriture. La deuxième fonction est de choisir une stratégie discursive, c'est-à-dire, choisir le type de textes à écrire ainsi que le support le plus approprié (lettre, dépliant, affiche, roman, etc.) selon le contexte d'écriture. La troisième fonction en est une d'analyse. Le scripteur doit choisir, à partir des informations qu'il a dans sa mémoire, celles qui lui seront utiles à l'écriture de son texte. S'il n'a aucun référent, il devra construire ces informations à partir d'autres ressources. Enfin, la quatrième fonction consiste à construire le schéma textuel : l'organisation et la hiérarchisation des informations.

Revenons maintenant aux opérations et voyons la deuxième, la mise en texte. Il s'agit ici des activités liées à l'acte même d'écrire et concernent les aspects morpho-syntaxiques (structure des phrases, marques de cohésion...), et les aspects matériels et graphiques (paragraphe, mise en page...). Ces activités «s'effectuent évidemment en inter-dépendance avec les résultats de la planification; elles peuvent donc aussi rétro-agir sur elle, pour la préciser, la compléter, l'infléchir» (Mas, 1991, p.27).

L'opération de mise en texte réfère à trois fonctions qui concernent la gestion de l'ensemble du texte. Schneuwly retient trois fonctions des opérations de mise en texte, soit la connexion/segmentation, la cohésion et la modalisation. Mas, toujours dans une perspective didactique, en ajoute une quatrième, la rédaction de phrases (Mas, 1991, p.31). Disons quelques mots à propos de chacune de ces fonctions. La connexion consiste à assurer un lien entre les phrases à l'aide de marqueurs de relation, entre autres, alors que la segmentation consiste à délimiter l'information par des paragraphes ou des organisateurs textuels par exemple. C'est ce que Mas appelle la structure du texte. La cohésion est le fait de faire progresser les informations dans le texte tout en assurant leur continuité. La troisième fonction, celle ajoutée par Mas, est la rédaction de phrases. L'auteur l'envisage «du point de vue spécifique que posent : d'une part les problèmes de correction morpho-syntaxique dans la mise en œuvre de règles de la langue [...] d'autre part la graphie [...] dont la qualité est importante pour que l'écrit remplisse

parfaitement la mission de communication qui lui est assignée» (Mas, 1991, p.32). Puis, la dernière fonction de l'opération mise en texte est la modalisation, c'est-à-dire «les rapports que **l'énonciateur** a choisi d'entretenir avec son texte» (l'implication ou la distanciation de l'énonciateur par rapport à son texte) (Mas, 1991, p.32).

Enfin, les dernières opérations du modèle de Mas et de l'INRP concernent la révision. Elles sont de deux ordres : la relecture, qui sert à repérer les erreurs, et la réécriture qui modifie le texte suite aux erreurs repérées, dans le but de le rendre plus conforme aux intentions de départ. Ces opérations de révision touchent l'évaluation et la mise au point et ont pour but de «contrôler la qualité de l'écrit produit par rapport à l'écrit attendu ou projeté quant aux différents aspects de son fonctionnement» (Mas, 1991, p.32).

Le modèle de Mas et de l'équipe de l'INRP n'est pas un modèle linéaire, mais plutôt un modèle dynamique qui peut se lire autant à la verticale qu'à l'horizontale. À ce sujet, Mas reprend Garcia-Debanc (1986) en précisant qu'«en aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement. [...] le scripteur efficace se caractérise par des retours permanents entre les différents niveaux» (Mas, 1991, p.27).

Les modèles présentés jusqu'à maintenant sont très cognitivistes. Le suivant l'est aussi, mais il tient compte à la fois de l'écriture et de la lecture. Voyons donc le modèle de production de textes de Deschênes.

2.1.5 Représentation schématique d'un modèle de production de textes selon Deschênes

Pour Deschênes, les recherches en compréhension ainsi que les sciences cognitives doivent être des supports à un modèle de production de textes. Il s'est donc inspiré de la compréhension en lecture afin d'élaborer son modèle de production de textes. Deschênes croit que

l'activité d'écriture possède un certain nombre de caractéristiques apparemment très proches de celles d'une tâche de lecture et que certains éléments des modèles de compréhension doivent se retrouver dans les modèles de production (Beaugrande, 1982; Bereiter, 1980). D'une part, la personne qui lit utilise des structures de connaissance qui facilitent sa compréhension comme la personne qui écrit puise dans les mêmes structures le matériel nécessaire à la production d'un message. D'autre part, l'opération de linéarisation, dans une tâche de rappel ou de résumé lors de la vérification de la compréhension, s'apparente à celle exigée en production pour exprimer un message (Deschênes, 1988, p.75).

Selon le modèle de Deschênes élaboré en 1988, deux composantes entrent en interaction : la situation d'interlocution et le scripteur. La figure 2.6 présente le modèle de production de textes de Deschênes.

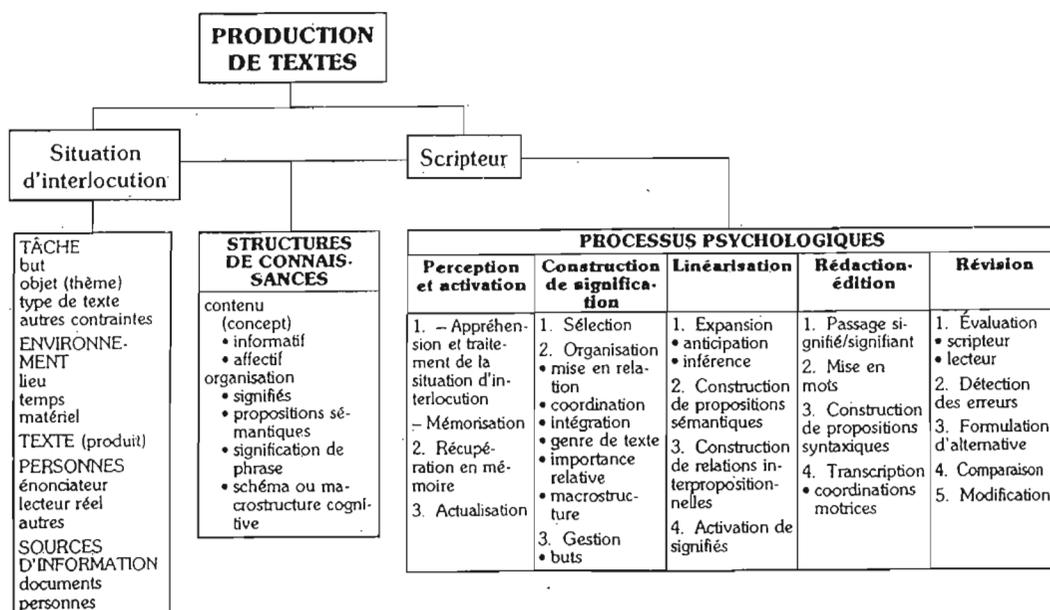


Figure 2.6 Représentation schématique d'un modèle de production de textes selon Deschênes, 1988, p.79

La première composante du modèle, la situation d'interlocution (voir colonne de gauche dans le modèle), inclut les paramètres externes au scripteur : la tâche, l'environnement physique, le texte lui-même, les autres personnes et les sources d'informations externes. Tous ces paramètres peuvent influencer l'activité d'écriture. La tâche peut être considérée comme étant les consignes d'écriture qui, nous le savons, influencent effectivement le scripteur lors d'activités d'écriture. L'environnement physique, soit le lieu où se passe l'acte d'écrire, mais aussi le moment et le matériel nécessaire à l'écriture influencent aussi le scripteur. Le texte peut, d'une certaine façon, influencer l'activité d'écriture. Plus le scripteur avance dans son acte d'écriture, plus le texte déjà écrit influence la suite de l'écriture. Ensuite, toutes les personnes autour du scripteur peuvent aussi avoir une influence sur sa performance, que ce soit l'énonciateur de la tâche, le lecteur réel ou les compagnons de classe. Enfin, les documents consultés par le scripteur influenceront indéniablement ses écrits.

Tous les paramètres inclus dans la situation d'interlocution risquent de ne pas être toujours pris en compte par le scripteur, en raison d'un engorgement de sa mémoire à court terme.

En effet, tous ces éléments constituent des informations qu'il doit traiter et emmagasiner pour utilisation aux moments où elles seront utiles. Il est donc probable que certains scripteurs ont de moins bonne performances, soit parce qu'ils négligent consciemment ou inconsciemment l'un ou l'autre des paramètres ou qu'ils oublient en cours de route d'utiliser ces paramètres, soit qu'une trop grande attention à ces éléments accapare toutes leurs capacités cognitives et diminue ainsi les ressources devant être utilisées pour organiser ou pour planifier. Frederiksen et Dominic (1981) et Flower et Hayes (1980, 1983) pensent que le scripteur doit développer des stratégies pour réduire les exigences de la situation d'écriture car il est impossible, compte tenu des capacités cognitives limitées de l'être humain, de tenir compte de tous ces paramètres sans être littéralement envahi et impuissant à faire quoi que ce soit d'autre (Deschênes, 1988, p.81).

Nous traiterons de ce point, la surcharge cognitive, au point 2.3.6.3 lorsque nous aborderons le concept de mémoire de travail.

La deuxième partie de l'interaction définissant la tâche de production de textes est fondée sur le scripteur et ses différentes caractéristiques. Deux catégories de caractéristiques du scripteur interviennent en production de textes : les structures de connaissances et les processus psychologiques. Détaillons d'abord les structures de connaissances (2^e colonne du modèle). Il s'agit de toutes les informations stockées en mémoire et de leur organisation. Les informations regroupent les connaissances générales, les expériences et les croyances. La façon dont sont organisées ces informations dans le cerveau du scripteur influencera l'activité d'écriture. Selon Deschênes (1988),

L'impact des configurations de connaissances est très grand. Pour Esperet (1984), toute la cohérence du texte en dépend. Elles alimentent donc toutes les opérations de l'activité d'écriture : la production d'idées (Black et coll., 1982; Frederiksen et Dominic, 1981), la planification (Matsuhashi, 1982; Squire, 1983), la sélection, l'organisation des idées (Rentel et King, 1983; Scardamalia et coll., 1982), le choix du niveau de langage, des marques de surface de la cohésion (Fayol, 1984; Frederiksen et Dominic, 1981) et la révision (Bartlett, 1982) (p. 83).

Le modèle de Deschênes inclut, dans les structures de connaissances, un aspect affectif, aspect absent des autres modèles présentés jusqu'à maintenant. Selon Deschênes, pour qu'un modèle de production soit complet, il doit au moins nommer les facteurs affectifs ou motivationnels pouvant influencer le processus d'écriture (Deschênes, 1988, p.84). Le facteur affectif sera un aspect important de notre recherche et nous en tiendrons compte tout au long de l'expérimentation. Nous aborderons le sujet de l'affectif lorsque nous traiterons de l'enseignement stratégique et de la mémoire à long terme (point 2.3.6.4) ainsi que de la motivation scolaire (point 2.4).

La deuxième catégorie de caractéristiques du scripteur concerne ses processus psychologiques (cinq dernières colonnes du modèle). Contrairement à d'autres modèles (Hayes et Flower, 1981; Mas et l'INRP, 1991) qui ne proposent que trois processus d'écriture (planification, mise en texte et révision), le modèle de Deschênes en proposent cinq : la perception-activation, la construction de signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision. Décrivons succinctement ces différents processus.

Tout d'abord, le premier processus est la perception-activation, activité qui se distingue, selon Deschênes, de celle de la planification. Il pourrait s'agir ici d'une activation des connaissances, étape préalable à la planification.

Dans un premier temps, l'un des éléments clés de la production pourrait être la nature, la quantité et la forme des informations que le scripteur peut récupérer à tous les moments de l'activité. C'est le matériel de base (contenu et procédures) qui servira à la construction de signification, à la rédaction et à la révision (Deschênes, 1988, p.85).

La perception-activation englobe trois activités : l'appréhension de la tâche et de son contexte, la récupération en mémoire des informations (c'est, à proprement parler, la production d'idées) et l'actualisation des configurations de connaissances (remplir les cases vides des schémas ou scripts selon les besoins de la tâche).¹

Le deuxième processus psychologiques est la construction de signification, ce que d'autres auteurs nomment simplement la planification. Deschênes préfère le terme *construction de signification* à celui de *planification* «parce que ce dernier terme représente un ensemble d'activités dont certaines ne sont pas propres à une tâche de production» (Deschênes, 1988, p.86). Selon l'auteur, dès qu'un des paramètres change, la configuration globale du texte est modifiée, ce qui modifiera

¹ Les scripts ou les schémas cognitifs «contiennent des variables qui en sont les constituantes essentielles et auxquelles nous donnons une valeur en fonction de la situation en jeu. Une autre caractéristique des schémas est l'utilisation des variables vides qui permettent de compléter un schéma par ajout de connaissances» (Legendre, 1993, p.1137).

indéniablement le produit final. Il s'agit donc d'une construction de signification au sens global du terme. Ce processus comprend trois activités cognitives : la sélection des informations récupérées en mémoire, l'organisation de ces informations et la gestion «qui porte sur la détermination des buts et de sous-buts, de critères d'évaluation et de stratégies, de gestion de l'activité dans son ensemble selon les paramètres de la situation et certaines caractéristiques particulières du scripteur» (Deschênes, 1988, p.88).

Le troisième processus est une phase intermédiaire entre la construction de signification et la mise en texte. Il s'agit de la linéarisation, où le point de départ est la représentation globale du texte et où le point d'arrivée est la microstructure. Par différentes activités telles que l'anticipation et l'inférence,

la macrostructure est ainsi projetée et ordonnée de façon horizontale et mise en propositions sémantiques [...] en vue de la rédaction. Les propositions sémantiques sont constituées de signifiés [qui] doivent être transformés en signifiants et mis en mots avant de donner lieu à la construction de propositions syntaxiques qui seront transcrites et constitueront le texte lui-même (Deschênes, 1988, p.89).

Le quatrième processus psychologique du modèle de Deschênes est la rédaction-édition, soit le passage des signifiés vers les signifiants, la mise en mots, la construction de phrases syntaxiques et l'écriture comme telle, la transcription des mots sur le papier par des mouvements de coordination motrice. Deschênes inclut aussi dans ce processus ce qu'il qualifie d'édition, c'est-à-dire la forme de présentation du contenu et la mise en page physique du texte. Hayes et Flower (1981), eux, incluent ce processus d'édition dans la révision.

Le dernier processus met en œuvre diverses activités cognitives et mécaniques, il s'agit de la révision. Tout d'abord, le scripteur évalue son texte en le relisant, soit par segment, soit globalement dans le but d'y relever des erreurs. Le scripteur va alors corriger ses erreurs ou trouver une autre façon d'écrire son

texte s'il n'est pas satisfait d'un passage écrit. Il va modifier son texte par des ajouts, retraits, déplacements de mots ou groupes de mots pour enfin retranscrire les corrections apportées. La révision implique des activités mécaniques telles que l'utilisation de flèches, de renvois, insertion, l'effacement de groupes de mots, etc. «Selon Bartlett (1982), la difficulté des opérations mécaniques explique pourquoi les scripteurs novices révisent peu et n'arrivent pas à améliorer vraiment leur texte même s'ils peuvent souvent en détecter les erreurs» (Deschênes, 1988, p.90). Évidemment, le niveau de connaissances orthographiques et syntaxiques des scripteurs influence aussi le processus de révision.

Ce modèle de production de textes ne doit pas être vu de façon linéaire et les différents processus n'ont pas nécessairement lieu dans l'ordre présenté, même si, à certains moments, certaines activités doivent nécessairement survenir avant d'autres. La révision, par exemple, peut être faite à tout moment du processus de production de textes. Enfin, rappelons que l'auteur croit que, comme en compréhension, «le processus de production est grandement dépendant des caractéristiques du scripteur» (Deschênes, 1988, p.91).

Les divers modèles d'écriture présentés ci-dessus sont très cognitivistes. Ils n'intègrent pas vraiment (ou si peu) les difficultés des élèves et le côté affectif de l'élève dans le processus d'apprentissage. Dans notre expérimentation, nous en tiendrons compte et nous nous attarderons aussi sur la conscience ou l'absence de conscience qu'ont les élèves de leurs difficultés et de leurs réussites. Il est donc important pour nous d'analyser en quoi la métacognition et l'écriture sont interreliées.

2.1.6 Métacognition et écriture

Les connaissances métalinguistiques sont essentielles dans l'apprentissage de l'écrit. D'ailleurs, les recherches de Gaux et Gombert (1999) vont en ce sens.

Leur étude a évalué le niveau de lecture et le niveau de conscience grammaticale d'élèves de 12 ans.

L'analyse détaillée [de cette étude] révèle que plus les tâches font appel à un savoir grammatical explicite (c'est-à-dire conscient), plus leur réussite va de pair avec le niveau de performance en lecture. Cette recherche montre ainsi que les connaissances grammaticales ne sont pas seulement nécessaires pour écrire, mais qu'elles conditionnent fortement les performances en lecture (Nadeau et Fisher, 2006, p.149).

La métacognition joue donc un rôle primordial dans l'apprentissage de l'écrit et c'est pourquoi nous nous attarderons maintenant à diverses définitions de la métacognition, selon certains auteurs. Nous mentionnerons tout d'abord les définitions issues de la psychologie cognitive et des travaux de Flavell (1976) avant de nous attarder sur celles incluant une dimension affective. Nous bouclerons la boucle en ajoutant quelques mots sur l'influence qu'a la métacognition sur l'évaluation.

Dans le dictionnaire de Legendre (1993, 2^e édition et 2005, 3^e édition), nous retrouvons deux définitions de la métacognition, toutes deux issues de la psychologie cognitive. La première, de sens général, est une définition de Flavell, J.H. (1976) et dit que la métacognition est une «connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données» (1993, p.834 et 2005, p.870). La deuxième, au sens spécifique, vient de Noël (1977), qui qualifie la métacognition de «processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives» (1993, p. 835 et 2005, p. 870).

De son côté, Garcia-Debanc (1986) cite Flavell, auteur des premiers travaux dans le domaine de la métacognition, pour définir la métacognition : «La

métacognition se rapporte, entre autres, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration des processus en relation avec les objets et les données auxquels ils s'appliquent, généralement au service d'un but concret» (Flawell, 1976, dans Garcia-Debanc, p.24). Elle ajoute que la métacognition a un rôle important dans l'apprentissage, puisque selon elle, l'élève développe une meilleure maîtrise de la tâche à accomplir lorsqu'il peut lui-même analyser les opérations nécessaires à la réalisation de la dite tâche.

Les auteures Lafortune et St-Pierre (1994) reprennent aussi la définition de Flawel (1976). Elles utilisent plutôt le terme de *gestion de l'activité mentale* pour parler du contrôle que l'on exerce sur sa propre pensée en utilisant ses connaissances métacognitives. Elles ajoutent que, d'après Flawell, «nous acquérons ces connaissances métacognitives à travers des expériences métacognitives, qui sont des expériences conscientes, affectives et cognitives, qui nous permettent d'enrichir nos connaissances métacognitives» (p.36). Enfin, ces auteures reconnaissent trois composantes à la métacognition, soit les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de l'activité mentale.

Nadeau et Fisher (2006) vont dans le même sens. Pour elles,

La métacognition est une dimension fondamentale de l'intelligence humaine qui permet de réfléchir sur ses propres processus de pensée et d'exercer un contrôle sur son activité. [...] Dans le domaine du langage, le développement d'une activité métalinguistique émerge d'abord de l'utilisation même de la langue orale, puis apparaît plus spécifiquement avec la manipulation de l'écrit et, en contexte scolaire, avec les apprentissages formels en lecture-écriture (p.145).

Pour sa part, Tardif (1992) adopte la définition de Marzano et al. (1988) parce qu'elle est, selon lui, la plus complète et qu'elle intègre les diverses composantes

de la psychologie cognitive associées au concept de la métacognition, en plus d'intégrer le concept de stratégie.

Selon Marzano *et al.* (1988), la métacognition se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives. Il y a donc deux niveaux très importants dans la métacognition, soit celui de la connaissance et celui du contrôle. Par ailleurs, ces deux niveaux exercent leurs actions sur deux catégories de facteurs, soit les facteurs liés à la personne elle-même ou les facteurs affectifs et les facteurs liés aux stratégies cognitives ou les facteurs cognitifs (Tardif, 1992, p.59).

La figure 2.7 présente les composantes de la métacognition telle que définie par Marzano. Être conscient des exigences d'une tâche, savoir quelles stratégies employer pour réaliser une tâche, déterminer les types de connaissances nécessaires à la tâche ou encore être conscient des étapes de réalisation d'une tâche relève de stratégies cognitives. La perception qu'a l'élève de la valeur, de l'exigence et de la contrôlabilité de la tâche constitue des facteurs affectifs (nous verrons ces concept lorsque nous aborderons la motivation au point 2.4). Pour être métacognitif, «L'élève doit être conscient (niveau de la connaissance) de l'importance de ces facteurs affectifs ou motivationnels dans ses démarches d'apprentissage et, avec l'aide de l'enseignant, il doit développer la capacité de gérer (niveau du contrôle) ces facteurs très importants» (Tardif, 1992, p.61).

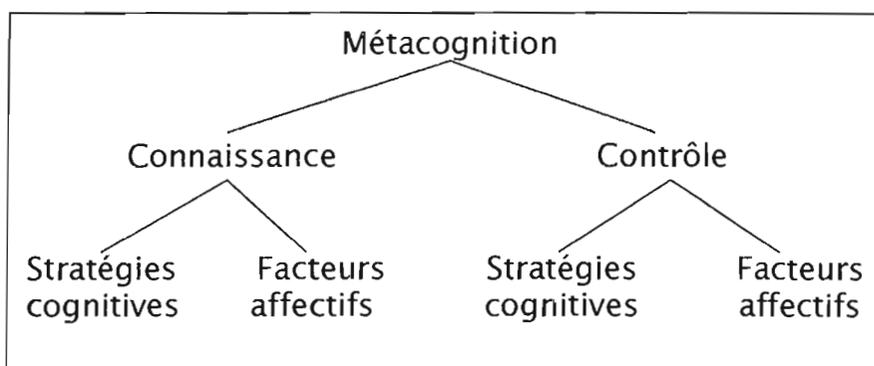


Figure 2.7 Composantes de la métacognition selon Tardif, 1992, p.60

Continuons maintenant avec certaines définitions qui tiennent compte de la dimension affective dans la métacognition.

Portelance (dans Presseau, 2004, p.46) part aussi de la définition de Flavell (1976), mais précise qu'il faut différencier métacognition et réflexion. «La métacognition, ou la «cognition de sa cognition», est une activité mentale qui porte sur des opérations mentales, ce qui la distingue de la réflexion. En effet, mes élèves peuvent réfléchir à leurs attitudes et comportements en classe ou réfléchir à leur futur sans pour autant agir de façon métacognitive» (p.47).

Ce qui est intéressant de Portelance, c'est qu'elle met la métacognition en lien avec deux composantes desquelles elle ne peut être dissociée : les dispositions affectives et la motivation à apprendre, et l'autonomie et la responsabilisation. La figure 2.8 montre le lien entre ces concepts, figure que Portelance nomme « l'apprentissage stratégique ».

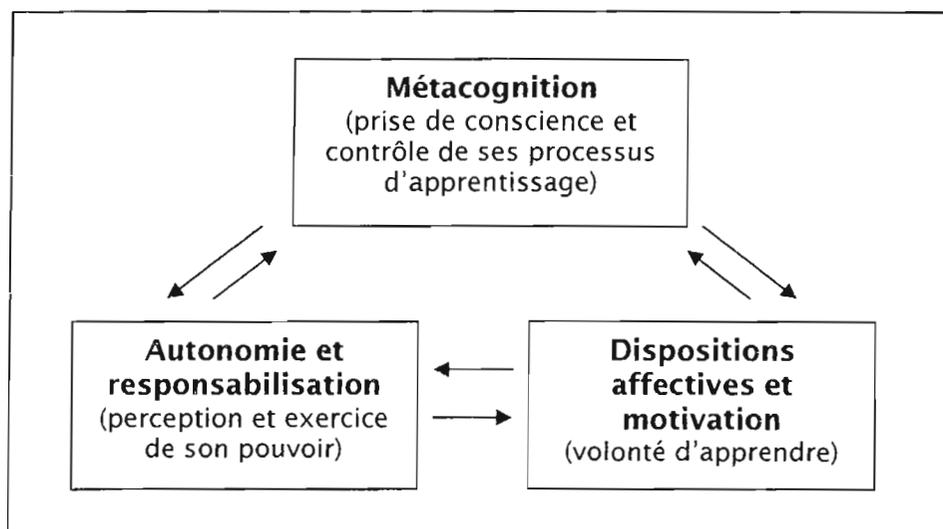


Figure 2.8 L'apprentissage stratégique selon Portelance (dans Presseau, 2004, p.45)

Selon elle, il y a un lien direct entre la motivation des élèves faisant des efforts pour faire des apprentissages et le recours aux stratégies métacognitives. Si un élève éprouve des sentiments négatifs envers l'école (à cause de difficultés scolaires ou d'échecs ou de mauvaises estime de soi), il sera moins motivé et cela nuira à son développement métacognitif. Au contraire, Portelance soutient que «l'exercice d'un contrôle métacognitif contribue au maintien et à l'accroissement de la volonté d'apprendre» (p.46). La figure 2.9 montre à ce sujet les effets de l'utilisation de stratégies métacognitives.

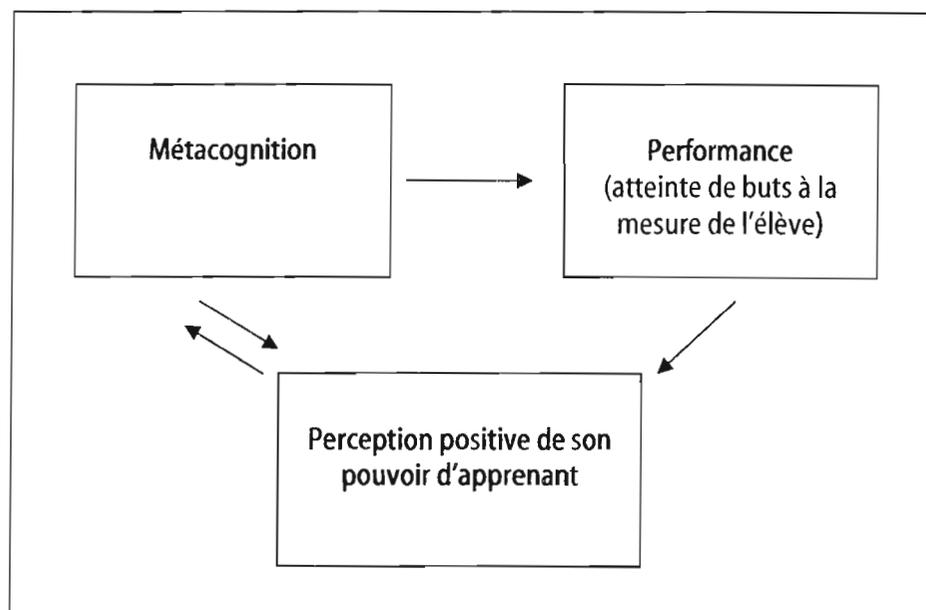


Figure 2.9 Les effets de l'utilisation de stratégies métacognitives, Portelance (dans Presseau, 2004, p.47)

Précurseur de la position de Portelance, Milot utilise, pour définir la métacognition, de simples termes issus de la pédagogie traditionnelle et de la didactique. Selon lui, la métacognition est une faculté qu'a l'être humain, «celle de pouvoir examiner lui-même ce que son cerveau a enregistré. Cela s'appelle bêtement *réfléchir* ou *objectiver*» (Milot, 1987, p.23). Pour que l'élève adopte un bon comportement de scripteur tel que Milot le conçoit, il est essentiel «que la pratique de la correction négative soit remplacée par des interventions qui

permettent à l'élève d'objectiver ses propres performances orthographiques, tant réussies que non réussies» (Milot, 1987, p. 23).

Milot est d'avis qu'il faut mettre l'élève en situation d'écriture le plus souvent possible afin qu'il observe, analyse et évalue ses performances orthographiques. L'élève doit être capable de repérer ses propres erreurs, de les corriger, mais il doit aussi être en mesure de repérer les cas orthographiques qu'il maîtrise et de reconnaître dans quelle mesure il maîtrise ces dits cas (Milot, 1987, p.18).

En fin de parcours sur la métacognition, nous n'aurions garde d'oublier que la métacognition a un rôle à jouer dans l'évaluation, ce que nous rappelle Scallon pour qui «la métacognition est une capacité de nature cognitive puisqu'elle couvre la connaissance qu'un individu possède de ses propres processus mentaux et sa capacité à les réguler» (Scallon, 2004, p. 84). Scallon affirme même que la métacognition a un rôle primordial dans l'apprentissage et est liée de près à l'autoévaluation. Selon lui, «La métacognition et l'autoévaluation doivent devenir des savoir-faire à développer et aussi des habitudes à faire acquérir». C'est pourquoi l'auteur est d'avis que l'enseignant doit exercer l'élève à réfléchir sur ses savoirs et ses savoir-faire, ses démarches d'apprentissage et sur les solutions à envisager pour remédier à ses difficultés (Scallon, 2004, p.85).

Nous avons exposé diverses théories concernant la métacognition. Soulignons maintenant ce que nous retenons pour nos fins propres. Nous remarquons que les premières théories présentées plus haut sont toutes issues de la psychologie cognitive. Les définitions du concept de métacognition de Flavell (1976), Noël (1977, dans Legendre 1993), Garcia-Debanc (1986), Lafortune et St-Pierre (1994) ainsi que Nadeau et Fisher (2006) se ressemblent. Ces auteurs mettent l'accent sur le processus mental qu'est la métacognition et sur la conscience que doit avoir un scripteur pour être métacognitif. Certains soulignent l'importance qu'a la métacognition sur l'apprentissage. Cependant, nous sommes plus près de la théorie de Tardif (1992), qui ajoute la dimension *stratégie* à sa définition de

métacognition, c'est-à-dire la conscience de tout le processus d'apprentissage (être conscient des exigences d'une tâche, savoir quelles stratégies employer pour réaliser une tâche, déterminer les types de connaissances nécessaires à la tâche ou encore être conscient des étapes de réalisation d'une tâche). Nous sommes aussi près de la théorie de Portelance (2004) qui, elle, ajoute la dimension affective au rôle de la métacognition, dimension dont nous tiendrons compte dans notre design expérimental. Enfin, la théorie de Scallon nous rejoint aussi, car celui-ci affirme que la métacognition a un rôle primordial dans l'apprentissage et est liée de près à l'autoévaluation, et nous tenterons d'inclure un volet d'autoévaluation dans notre expérimentation dans le but de rendre les élèves plus métacognitifs.

Maintenant que nous avons vu en détail la production écrite et ses composantes en passant en revue définitions et modèles de production de certains auteurs ainsi que diverses définitions de la métacognition, nous devons nous attarder aux différentes approches de l'enseignement afin de voir comment la production écrite est prise en compte dans ses différentes approches pour que nous puissions nous positionner dans l'une ou l'autre de celles-ci, selon notre objectif de recherche qui est d'évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur les progrès des élèves de première secondaire, d'une composante linguistique de la production écrite, soit l'orthographe grammaticale, plus précisément la reconnaissance et l'accord des participes passés.

2.2 Différentes approches de l'enseignement

L'enseignement est un domaine qui s'inspire d'autres sciences, dont la psychologie, pour se renouveler. Au Québec seulement, le système d'éducation a subi trois réformes majeures en trente ans. Ces changements sont dus à des insatisfactions du système d'éducation, mais aussi à des recherches dans le domaine. Nous verrons dans un premier temps les influences de trois différents courants de la psychologie sur l'éducation, puis nous opposerons deux méthodes d'enseignement : l'enseignement traditionnel et l'enseignement renouvelé. Nous

explorerons ces courants afin de nous situer dans l'un deux (le courant de la psychologie cognitive) qui nous semble le plus pertinent en fonction de notre objet de recherche, qui porte sur l'enseignement stratégique. Nous verrons aussi en quoi la méthode de l'enseignement renouvelé est beaucoup plus appropriée, toujours en ce qui concerne notre expérimentation.

2.2.1 Apports de la psychologie behavioriste à l'enseignement et l'apprentissage

Selon Legendre,

le behaviorisme réduit le développement à l'apprentissage en postulant l'acquisition associative de tout comportement. [...] [et] réduit la science de l'homme à une observation de ses comportements, qui, acquis par conditionnement, sont des attributs ontogéniques (Legendre, 1993, p. 134 et 2005, p.165).

La psychologie behavioriste est reconnue, selon Tardif (1992), «pour avoir eu l'influence la plus grande et la plus prolongée» sur la pédagogie et la didactique (p. 61). Le behaviorisme est un courant expérimental qui n'admet pas que les processus mentaux puissent donner lieu à des règles et lois de comportement humain puisque les processus mentaux sont non observables, contrairement aux comportements. En éducation, cela se traduit par une analyse de la performance de l'élève, donc de ses produits, plutôt que de ses processus ou stratégies d'apprentissage. La priorité est donnée à ce qui est observable. Les contenus d'apprentissage sont morcelés et divisés en notions hiérarchisées, une première notion étant préalable à la compréhension d'une seconde. Dans cette approche, les évaluations ont lieu après chaque enseignement systématique d'une notion, elles sont donc très fréquentes. C'est par les évaluations que le niveau de maîtrise de l'élève est déterminé et ce, par rapport à une norme fixée au départ. «Dans une conception behavioriste, l'évaluation formative concerne toujours le produit de la performance et non les stratégies qui permettent l'atteinte d'une telle

performance» (Tardif, 1992, p.64). La rétroaction ne porte elle aussi que sur le produit de la performance de l'élève. Cette conception de l'enseignement considère que les comportements s'acquièrent par imitation et par stimulus-réponse, d'où l'importance de bien hiérarchiser les notions présentées à l'élève. Enfin, les renforcements externes sont importants en psychologie behavioriste et agissent directement sur la motivation de l'élève.

Ce courant de la psychologie n'est pas celui qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche puisque le behaviorisme analyse la performance de l'élève plutôt que ses processus ou stratégies d'apprentissage. Nous, nous nous intéressons aux processus mentaux et stratégies que l'élève emploie pour arriver à bien intégrer une notion, dans notre cas, la règle des participes passés.

2.2.2 Apports de la psychologie humaniste à l'enseignement et l'apprentissage

Selon le dictionnaire de Legendre, l'approche humaniste

pose que la finalité de l'éducation est le développement intégral de la personne et qu'à ce titre, l'éducateur est un facilitateur ou une personne-ressource visant l'actualisation du potentiel de l'élève, principal agent de son développement (Legendre, 1993, p. 689 et 2005, p.741).

La théorie humaniste la plus reconnue est celle de Carl Rogers et dit que

la personne est réputée connaître ce qui est nécessaire pour assurer sa croissance personnelle et elle peut trouver les moyens d'actualiser cette croissance dynamiquement dans la mesure où l'environnement met à sa disposition ce qu'il faut pour qu'elle découvre ce qui est important pour elle. Fondamentalement, elle sait ce qui est essentiel pour sa propre évolution et sa réalisation personnelle (Rogers, 1976, cité dans Tardif, 1992, p. 67).

En éducation, l'humanisme se traduit par une certaine liberté de l'élève. Celui-ci sait lui-même ce qui est utile à son cheminement cognitif et affectif, l'enseignant

ne fait donc que créer pour l'élève un environnement riche et varié dans lequel il choisit lui-même les activités qu'il a envie de réaliser. L'enseignant agit comme animateur et accompagne l'élève dans sa démarche en lui offrant une rétroaction concernant seulement la croissance personnelle de l'élève. L'évaluation sommative n'existe pas. Le côté affectif de l'élève est très important et l'enseignant doit en tenir compte dans les activités proposées. Ces activités ne sont pas hiérarchisées, mais sont plutôt déterminées selon les goûts et les intérêts de l'élève ainsi que «par la connaissance qu'il a de lui-même comme apprenant et auto-éduquant» (Tardif, 1992, p.68).

Dans ce courant de la psychologie, l'apprenant est actif et est motivé par ses besoins de croissance personnelle. En ce sens, l'humanisme nous paraît plus intéressant que le behaviorisme en fonction de nos objectifs de recherche; cependant, il n'est pas tout à fait conforme à notre vision de l'apprentissage.

2.2.3 Apports de la psychologie cognitive à l'enseignement et l'apprentissage

Pour définir la pédagogie cognitiviste, Legendre fait référence à Caron et autres (1991) pour qui «une pédagogie cognitiviste mise sur la conscience de l'apprenant pour favoriser l'apprentissage» (Legendre, 1993, p. 208 et 2005, p.228).

Pour Lasnier, «le cognitivisme est d'abord le résultat des préoccupations relatives à la façon dont la personne acquiert et utilise les connaissances et les savoir-faire» (Lasnier, 2000, p.11). La première phase de l'apprentissage cognitif selon Lasnier est la phase d'activation des connaissances antérieures qui permet à l'élève de construire son savoir à partir des connaissances qu'il a déjà acquises. La deuxième phase est la phase d'élaboration des nouveaux savoirs, savoirs qui vont s'organiser autour des connaissances antérieures de l'élève. Pour arriver à élaborer de nouveaux savoirs, l'élève devra mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage afin de s'appropriier les nouvelles connaissances. Ces stratégies

différeront selon les connaissances à acquérir : connaissances déclaratives, conditionnelles ou procédurales. Ces concepts seront définis au point 2.3.3. Bref, l'élève organisera dans son cerveau l'information nouvelle. Les informations ainsi stockées pourront servir à leur tour de connaissances antérieures lors de nouvelles situations d'apprentissage (Lasnier, 2000, p.11-12).

Pour Tardif, les influences de la psychologie cognitive sont de plusieurs ordres. L'enseignement cognitif se base sur les connaissances antérieures de l'élève, mais aussi et surtout sur ses stratégies cognitives et métacognitives. L'apprentissage de l'élève se fait par construction graduelle des informations qui seront mises en relation avec les connaissances antérieures. L'enseignant agit à titre d'entraîneur, mais aussi à titre de médiateur entre les connaissances et l'élève. Il doit amener l'élève à être conscient des facteurs susceptibles de le faire réussir. Ses interventions sont donc fréquentes et fournissent à l'élève de constantes rétroactions sur ses connaissances et ses stratégies. L'élève est actif dans son processus d'apprentissage et construit lui-même son savoir (Tardif, 1992, p. 72, 78-81).

Le socioconstructivisme répond plus que les deux autres courants vus précédemment à notre objectif de recherche qui est d'évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur les progrès des élèves de première secondaire, d'une composante linguistique de la production écrite, soit l'orthographe grammaticale. Il met de l'avant des concepts tels que les connaissances antérieures, les stratégies cognitives et métacognitives ainsi que le côté affectif de l'élève. Tout cela se retrouve dans notre expérimentation et c'est pourquoi le socioconstructivisme apparaît primordial dans notre démarche de recherche.

Nous nous sommes inspirée de Tardif, 1992, pour colliger les ressemblances et les différences de ces trois courants de la psychologie dans un tableau (tableau 2.1) que nous présentons à la page suivante.

Tableau comparatif de l'influence de différentes branches de la psychologie sur l'enseignement

Éléments de comparaison	Psychologie behavioriste	Psychologie humaniste	Psychologie cognitive
Conception de l'enseignement	-association stimulus-réponse -axé sur le développement de comportements -morcellement du contenu -contenu préalable à un autre	-environnement riche et varié -axé sur la croissance personnelle -tâches complètes et significantes -besoins des élèves pris en compte	-se base sur les connaissances antérieures des élèves -axé sur les stratégies cognitives et métacognitives -axé sur l'organisation des connaissances -tâches complètes et complexes
Conception de l'apprentissage	-par stimulus-réponse -par imitation -par approximation	-par découverte personnelle -par découverte collective -par exploration -à partir d'un contenu global	-par construction graduelle des connaissances -par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations -à partir de tâches globales
Conception du rôle de l'enseignant	-interventions fréquentes -enseignant = entraîneur	-interventions peu fréquentes -enseignant = animateur	-interventions très fréquentes -enseignant = entraîneur -enseignant = médiateur entre les connaissances et l'élève
Conception de l'évaluation	-évaluation très fréquente -souvent formative, parfois sommative -sur les comportements produits -rétroaction sur le produit de la performance	-évaluation inexistante -rétroaction sur la croissance personnelle	-évaluation fréquente -concerne les connaissances et les stratégies cognitives et métacognitives -souvent formative, parfois sommative -rétroaction sur les stratégies utilisées et sur la construction du savoir
Conception de l'apprenant	-répond aux stimuli de l'environnement -est réactif -motivé par des renforcements extérieurs	-est actif -choisit lui-même les activités -motivé par ses besoins de croissance personnelle	-est actif -est constructif -motivé selon sa perception de la valeur et de la contrôlabilité de la tâche

Tableau adapté de Tardif, 1992, p.66, 69 et 72

En éducation, ces trois courants sont bel et bien présents. Certaines écoles à vocation particulière font de la psychologie humaniste leur leitmotiv. La psychologie behavioriste se trouve ancrée dans le système de l'éducation depuis nombre d'années; c'est l'enseignement tel que nous le connaissons traditionnellement. Le renouveau pédagogique récent, mis de l'avant dans les programmes depuis une douzaine d'années, s'inscrit dans le courant de la psychologie cognitive. Pourquoi renouveler la pédagogie ? L'étude des deux approches de l'enseignement (traditionnel et renouvelé) nous permettra d'apporter une ébauche de réponse à cette question.

2.2.4 L'enseignement traditionnel

Legendre définit l'enseignement traditionnel comme un «enseignement où la transmission des connaissances s'effectue à sens unique de l'agent vers le sujet» (Legendre, 1993, p.539 et 2005, p.596). Il reconnaît à ce type d'enseignement quatre caractéristiques : 1) la relation est à sens unique, du maître vers l'élève et les notions enseignées sont imposées par un programme; 2) la mémoire et la compréhension abstraite de savoirs sont les seules facultés développées; 3) les aptitudes et les intérêts de l'élève ne sont pas pris en compte; 4) la transmission verbale de connaissances est la méthode d'apprentissage privilégiée.

Chartrand (1996) va dans le même sens et affirme que

dans l'enseignement traditionnel, il y a transmission, par le maître à l'élève, d'informations grammaticales accompagnées d'explications ou de démonstrations. Ces informations prennent généralement la forme de règles orthographiques. L'élève doit mémoriser ces connaissances déclaratives – les règles –, puis les appliquer dans les phrases prévues à cet effet – les exercices – par un processus de déduction. L'enseignement s'arrête là. On imagine qu'il y aura utilisation de ces règles lors de l'écriture. Cependant, cela [n'est] que rarement le cas [...] (1996, p.28, 29 et 30).

Nadeau et Fisher (2006) rejoignent Legendre et Chartrand, et affirment que «pendant très longtemps, l'enseignement s'est uniquement concentré sur la transmission [des connaissances déclarative, celles qu'on peut apprendre par cœur]» (p.111).

Selon Garcia-Debanc et Mas (1989), l'objectif de l'école devrait être de développer les capacités des élèves à s'approprier le plus grand nombre de formes d'écrits et ce, dans le but de contrer l'échec et de préparer l'insertion sociale des élèves. Or, il s'avère, selon ces auteurs, que «face à ces enjeux, les pratiques traditionnelles se révèlent insuffisantes et la didactique de l'écrit, en particulier l'évaluation des écrits des élèves, pose aux maîtres et aux formateurs de maîtres des problèmes majeurs» (p.128).

Selon Reuter (dans Barré de Miniac, 1996) la pratique traditionnelle de l'enseignement ne permet pas de véritables apprentissages en didactique de l'écriture. Selon lui,

nous n'en sommes qu'à la préhistoire de la didactique de l'écriture. Parce que l'écriture en tant que telle n'est pas enseignée. Des cours de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire ne peuvent tenir lieu d'enseignement de l'écriture (p.49).

Reuter (1996) va plus loin en affirmant que les situations d'écriture dans lesquelles sont plongés l'élève sont confuses, artificielles et complexes. «Il s'agit d'écrire pour le professeur en feignant de ne pas lui écrire et (ou) d'écrire à quelqu'un d'autre [...] pour l'informer ou le distraire, tout en sachant qu'on écrit bien au professeur et qu'il évaluera le produit» (p. 55). Il ajoute aussi que les enseignants, lorsqu'ils corrigent et annotent les textes d'élèves, ne favorisent pas les apprentissages : il constate une dominante des remarques locales, sommatives et négatives (au détriment des remarques globales, explicatives et positives), des

remarques portant sur la mise en texte et des remarques non impliquées (le correcteur comme personne et comme lecteur).

Toujours selon Reuter, l'enseignement traditionnel ne prend pas en considération les représentations des apprenants et la réécriture se trouve radicalement exclue des pratiques d'écriture.

Enfin, Tardif (1992), pour sa part, croit que «L'enseignement isolé des connaissances [comme le fait l'enseignement traditionnel], peu importe le champ de connaissances dont il s'agit, va directement à l'encontre du développement de la capacité de traiter simultanément des informations en provenance de plusieurs sources. L'enseignement stratégique s'oppose à une telle pratique...» (p.312). Nous verrons plus loin que l'enseignement stratégique peut s'avérer un modèle efficace de l'enseignement renouvelé et favorise l'intégration et le transfert des apprentissages.

2.2.5 L'enseignement renouvelé

Nous appelons enseignement renouvelé les nouvelles tendances en enseignement alliant les acquis de la psychologie cognitive d'une part et l'enseignement stratégique tel que défini par Tardif (1992), d'autre part. La réforme de l'éducation issue des États généraux sur l'éducation de 1996, déjà en vigueur au primaire et appliquée depuis septembre 2005 à la première année du secondaire, se base sur ces courants théoriques «qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances» (MEQ, 2003a, p. 9).

Le courant cognitiviste explique les processus mentaux nécessaires à l'intégration de nouveaux savoirs, à l'organisation de ceux-ci avec les connaissances déjà acquises ainsi qu'à leur transfert dans de nouveaux contextes. Quant au socioconstructivisme, il souligne que les connaissances sont des

conséquences des actions concrètes de l'élève, intériorisées grâce à certaines stratégies. Il considère que la pensée et l'apprentissage sont de nature sociale et permettent la communication. Ainsi, le cognitivisme répond aux attentes de la réforme de l'éducation basée sur quatre orientations principales : la réussite pour tous, une formation centrée sur le développement de compétences, l'évaluation au service de l'apprentissage et une formation décloisonnée (MEQ, 2003a, p.8-9).

Barth (1993) considère que le Savoir est en évolution et qu'il n'est plus ce qu'il était avant le développement des plus récentes théories de l'apprentissage, soit immuable et intouchable. Elle est d'avis que

la façon d'apprendre devient aussi importante que ce qu'on apprend car elle influence de façon décisive la qualité des connaissances acquises et la pensée elle-même. [...] Comprendre ce qu'est comprendre un domaine de connaissances, pour aider l'autre à comprendre, me paraît plus nécessaire que jamais dans notre monde interculturel (Barth, 1993, p. 18 et 20).

Rappelons que l'enseignement traditionnel privilégie l'acquisition de savoirs déclaratifs basés sur des objectifs alors que l'enseignement renouvelé, tel que nous le concevons et tel que prescrit par le nouveau programme du ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (dorénavant MELS) qui relie plutôt les savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux et conditionnels dans le but de développer des compétences dans l'action. En appendice A, nous retrouvons un tableau comparatif de la formation par objectifs et la formation par compétences.

Jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement traditionnel ne s'est pas avéré efficace comme le montrent les résultats des élèves du Québec aux épreuves obligatoires d'écriture au chapitre précédent quant à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale chez les élèves. La mémorisation de définitions et de concepts telle que préconisée par l'enseignement traditionnel ne donne pas les résultats escomptés. Il faut donc repenser autrement l'enseignement/l'apprentissage de

l'orthographe, et, pour ce faire, en lien avec l'enseignement renouvelé dont nous venons de parler, aller également voir ce que propose comme avenue l'enseignement stratégique.

2.3 L'enseignement stratégique

L'enseignement stratégique est le type d'enseignement favorisé par la réforme ministérielle (MEQ, 2003a) mise en application dès septembre 2005. Certains enseignants en utilisent déjà certains principes et ce, parfois même sans s'en rendre compte. D'autres sont plus critiques face à ce modèle d'enseignement et n'osent pas se l'approprier, de peur qu'elle ne soit qu'une mode. Pour mieux connaître ce qu'est l'enseignement stratégique, nous définirons ce qu'il est et nous examinerons ses six principes pédagogiques de base. Nous définirons aussi les trois types de connaissances dont nous devons tenir compte dans l'apprentissage, ainsi que les connaissances antérieures et le rôle de la mémoire dans l'apprentissage. Nous terminerons par l'explicitation du modèle d'enseignement.

2.3.1 Définition de l'enseignement stratégique

Comme nous l'avons vu au point 2.2, trois courants de la psychologie se sont centrés sur les apprentissages depuis la première guerre mondiale, (Sylvestre, 1996, p. 38) : le behaviorisme, l'humanisme et le cognitivisme. L'enseignement stratégique est un des visages de l'enseignement renouvelé, issu justement de la psychologie cognitive. Définissons donc, sans tarder, ce qu'est l'enseignement stratégique.

Selon Ouellet (1997b), l'enseignement stratégique est issu de la psychologie cognitive qui, elle, cherche à découvrir, à comprendre ce qui se passe et comment cela se passe dans la tête de celui qui apprend. Elle explicite les fondements neurologiques, cognitifs, métacognitifs, affectifs et sociaux du processus d'apprentissage. La psychologie cognitive propose des principes et des stratégies pédagogiques plus adaptés aux caractéristiques de l'élève de sorte que celui-ci

devienne l'acteur principal de la construction de son savoir. Pour cette auteure, l'enseignement stratégique se centre sur la construction du savoir. C'est ce qui constitue l'objet de l'enseignement stratégique. L'élève doit être autonome face au processus d'apprentissage et doit prendre conscience des mécanismes mis en place lors de la construction de son savoir.

Pour Presseau (2004), «l'enseignement stratégique est un modèle pédagogique [...] qui prend en considération des facteurs purement cognitifs et, aussi, certains facteurs d'ordre affectif» (p.2). De plus, elle considère que la motivation scolaire des élèves est un élément important pris en compte dans l'enseignement stratégique. Nous verrons donc à mettre en relation la motivation scolaire et l'enseignement stratégique au point 2.4

Pour Tardif (1992),

Cette notion d'enseignement stratégique est plutôt récente dans les écrits pédagogiques et didactiques et elle est de plus en plus reconnue comme une conception qui permet que la construction de la connaissance par l'élève soit systématiquement soutenue et rigoureusement encadrée. L'enseignement stratégique implique que, dans toutes les activités d'apprentissage, l'élève doit passer d'une phase d'enseignement dirigé à une phase de pratique autonome en traversant une phase de pratique guidée (p. 21-22).

Legendre adopte la définition de Not (dans Tochon, 1991) qui spécifie que l'enseignement stratégique est une

approche à l'enseignement qui privilégie des interactions, prévues ou observées, entre données d'ordre épistémologique, caractéristiques d'un objet à apprendre, et réactions psychologiques du sujet mis en rapport d'apprentissage avec cet objet (Legendre, 2005, p.590).

Legendre (2005, p. 591) distingue une succession de phases dans l'enseignement stratégique, phases se divisant chacune en plusieurs étapes. Ces phases sont issues des travaux de Jones et al. (1987) et sont aussi reprises par

Tardif (1992, p. 324). La première phase est la phase de préparation à l'apprentissage. Elle se divise en quatre sous-étapes : la discussion des objectifs de la tâche, le survol du matériel, l'activation des connaissances antérieures, et la direction de l'attention et de l'intérêt. La deuxième phase, la présentation du contenu, se divise en trois sous-étapes : le traitement de l'information, l'intégration des connaissances et l'assimilation des connaissances. Enfin, la dernière phase concerne l'application et le transfert des apprentissages et se subdivise en trois sous-étapes : l'évaluation formative et sommative des apprentissages, l'organisation des idées dans un tout cohérent et enfin, le transfert des extensions des connaissances.

2.3.2 Les six principes pédagogiques de l'enseignement stratégique

En nous basant sur la psychologie cognitive et sur *les caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique* de Tardif (1992), nous pouvons distinguer les principales difficultés d'apprentissage des élèves : plusieurs connaissances sont inertes dans la mémoire des élèves; les élèves ne parviennent pas à transférer leurs connaissances d'une activité à l'autre, d'un cours à l'autre, d'un degré à l'autre; les élèves manquent d'autonomie dans leurs apprentissages; la plupart des élèves ne peuvent mobiliser leurs ressources cognitives lorsqu'ils sont en panne dans la réalisation d'une tâche scolaire et enfin, plusieurs élèves manifestent un très faible niveau de motivation scolaire.

Selon Tardif, il existe cinq principes en enseignement stratégique qui permettent la construction du savoir. De son côté, Ouellet (1997a) en ajoute un sixième concernant la motivation scolaire. Voici ces six principes pédagogiques de l'enseignement stratégique qui, s'ils sont pris en compte par l'enseignant, permettent de surmonter les difficultés nommées ci-dessus.

1. L'apprentissage est un processus actif et constructif.

L'élève ne traite pas toutes les informations présentées par l'enseignant de la même façon. Aussi, il est probable qu'il soit sélectif et ne tienne pas compte de toutes les informations reçues en classe parce qu'il ne les considère pas toutes importantes au même degré. Il construit son savoir d'une façon personnelle et progressive. Le rôle de l'enseignant est de l'inciter à valider les connaissances qu'il a construites.

2. L'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures.

Pour traiter une nouvelle information, l'élève doit faire des liens avec des connaissances qu'il a déjà emmagasinées dans sa mémoire à long terme. Le rôle de l'enseignant est de comprendre comment se construisent les connaissances et de comprendre pourquoi les connaissances erronées de l'élève sont si solidement ancrées dans sa mémoire à long terme.

3. L'apprentissage concerne autant les connaissances procédurales et conditionnelles que les connaissances déclaratives d'un savoir ou savoir-faire à apprendre.

Les trois types de connaissances sont emmagasinés différemment dans la mémoire à long terme. Lorsqu'il y a objet d'apprentissage, il faut tenir compte de l'interdépendance de ces trois types de connaissances. Le rôle de l'enseignant est d'adapter son enseignement selon les types de connaissances en cause dans l'objet d'apprentissage. Il se doit aussi de comprendre comment fonctionne la mémoire et comment celle-ci peut influencer l'apprentissage. Ces trois types de connaissances seront définis au point 2.3.3

4. L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances, et cela, en fonction du mode de représentation particulier à chaque type de connaissances.

L'élève doit être capable d'organiser ses nouvelles connaissances dans sa mémoire à long terme pour faciliter leur réutilisation ou l'utilisation de plusieurs connaissances simultanément et ainsi en favoriser le transfert. Les rôles de l'enseignant sont de comprendre que l'organisation des connaissances permet de réduire l'inertie chez l'élève, et de comprendre la dynamique du transfert des connaissances et des compétences.

5. L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.

La construction des trois types de connaissances par l'élève lui permet de développer des stratégies cognitives et métacognitives. Le rôle de l'enseignant est de l'amener à développer ces stratégies. Celles-ci s'acquièrent grâce à l'enseignement explicite, «soit l'enseignement du quoi, du pourquoi, du comment et du quand d'une stratégie à partir de modelage, de pratique guidée, de pratique coopérative et de pratique autonome» (Ouellet, 1997a, p.5). L'enseignement explicite sera défini au point 2.3.8.

6. La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.

L'image de soi, le sentiment de compétence et le sentiment de sécurité sont trois éléments qui influencent positivement ou négativement le comportement de l'élève face à la tâche à réaliser. De plus, les expériences scolaires antérieures et celles en cours vont aussi influencer son image de soi et sa compétence. Le rôle de l'enseignant est de comprendre que la motivation scolaire est influencée par la conception que l'élève se fait de l'intelligence et des buts de l'école ainsi que de la perception qu'il a de la valeur, des exigences et de la contrôlabilité de la tâche.

L'enseignant doit donc agir directement sur ces éléments afin de motiver l'élève. La motivation scolaire sera approfondie au point 2.4.

Selon Ouellet,

les principes pédagogiques de l'enseignement stratégique [...] permettent d'expliquer les principaux concepts de l'enseignement stratégique, à savoir : les connaissances antérieures, la typologie des connaissances, l'organisation particulière des types de connaissances, les stratégies cognitives et métacognitives, l'enseignement explicite des stratégies et les facteurs de la motivation scolaire (Ouellet, 1996, p.24).

Nous expliciterons donc tous ces concepts afin de mieux cerner l'enseignement stratégique.

2.3.3 Types de connaissances

Nous avons parlé plus haut des trois types de connaissances en psychologie cognitive : il est temps maintenant de les définir. Elles sont étroitement reliées entre elles : ce sont les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Ces trois types de connaissances commandent des stratégies d'enseignement différentes et sont donc représentés et emmagasinés différemment dans la mémoire à long terme. L'enseignant doit alors adapter son enseignement selon les types de connaissances à faire acquérir à l'élève.

Les connaissances déclaratives sont des connaissances théoriques associées au *quoi*. Elles représentent les savoirs, les faits de connaissance, les concepts. Ces connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme se présentent sous la forme d'un réseau de connaissances organisées, hiérarchisées et interreliées. Plus ce réseau est vaste et organisé, plus il permet d'interpréter, de comprendre et d'apprendre. Les connaissances déclaratives «sont fondamentalement des connaissances plutôt statiques que dynamiques et [...] elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures ou en

conditions, en connaissances procédurales ou conditionnelles» (Tardif, 1992, p.48).

Le tableau 2.2 présente des exemples de connaissances déclaratives pour le cours de français.

Tableau 2.2
Exemples de connaissances déclaratives

1. La définition d'un nom.
2. La connaissance des graphèmes qui correspondent au phonème «o».
3. L'énoncé des règles de l'accord du participe passé.
4. La connaissance des différentes structures de texte.
5. La connaissance du rôle du verbe dans la phrase.

(Tiré de Tardif, 1992, p.49)

Les connaissances procédurales sont associées au *comment*. C'est par elles que l'élève sait comment réaliser une tâche. Elles correspondent «au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action» (Tardif, 1992, p.50). Les connaissances procédurales sont souvent décrites comme des savoir-faire et permettent de développer des habiletés. Ce sont des «connaissances d'approches, d'habiletés, de méthodes, de modèles, de moyens, de procédés, de stratégies, de techniques, etc. pour traiter des informations particulières acquises» (Legendre, 2005, p.279). Plus un élève exécute une procédure, moins cette procédure requerra l'attention de l'élève qui l'exécutera dès lors presque inconsciemment, parce que ses connaissances procédurales se seront automatisées. «Par contre, une fois automatisées, elles deviennent plus difficiles à changer» (Nadeau et Fisher, 2006, p.111). Une fois les connaissances procédurales automatisées, l'élève peut se concentrer sur d'autres aspects de l'écriture qu'il maîtrise moins bien : une autre règle de grammaire, sa calligraphie...

Le tableau 2.3 présente des exemples de connaissances procédurales attribuées au cours de français.

Tableau 2.3
Exemples de connaissances procédurales

1. Écrire un texte destiné à des élèves de 1^{re} année.
2. Lire un texte où il y a des graphèmes correspondant au phonème «o».
3. Accorder les participes passés dans un court paragraphe.
4. Lire un texte dont la structure est narrative.
5. Faire un plan de travail.

(Tiré de Tardif, 1992, p.49)

Les connaissances conditionnelles, appelées aussi connaissances stratégiques par certains auteurs (Glover, Ronning et Bruning, 1990), se réfèrent aux conditions de l'action. Elles concernent le *quand* et le *pourquoi*.

À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action? Ces questions sont relatives aux connaissances conditionnelles (Tardif, 1992, p. 52).

Les connaissances conditionnelles sont responsables du transfert des connaissances et du développement des stratégies autorégulatoires dites métacognitives. Ce sont elles «qui créent l'expertise chez l'apprenant comme chez le professionnel» (Tardif, 1992, cité dans Legendre, 2005, p. 277). Pour être considéré comme un expert, l'élève doit être capable d'utiliser ses connaissances déclaratives et procédurales, ses stratégies cognitives et métacognitives, à différents moments et dans différents contextes.

Le tableau 2.4 présente des exemples de connaissances conditionnelles dans un cours de français.

Tableau 2.4
Exemples de connaissances conditionnelles

1. Déterminer l'adéquation d'un texte destiné à des élèves de 1^{re} année.
2. Reconnaître, entre deux textes, celui dont la structure est informative.
3. Reconnaître un participe passé dans une phrase.
4. Distinguer, dans un texte, ce qui est essentiel de ce qui est secondaire.
5. Reconnaître les verbes à l'imparfait dans un paragraphe.

(Tiré de Tardif, 1992, p.49)

Dans le cas qui nous concerne, soit l'application de la règle d'accord du participe passé, les connaissances conditionnelles correspondent à l'identification des catégories de mots impliquées dans l'accord (Moffet, 1994; Nadeau 1996, Nadeau et Fisher 2006), puisqu'une fois le bon type de PP identifié (sans auxiliaire, avec l'auxiliaire *avoir* ou *être*), le bon donneur d'accord identifié, la bonne procédure d'accord identifiée, l'élève sera en mesure de faire l'accord correctement. L'identification des catégories de mots impliquées dans l'accord du PP indique donc à l'élève *quand* et *pourquoi* faire l'accord du PP.

2.3.4 Connaissances antérieures

Les connaissances antérieures comprennent toutes les connaissances que nous avons sur le monde, sur la vie, sur la langue, que ces connaissances soient concrètes ou abstraites. Pour Legendre, les connaissances antérieures sont l'«ensemble des informations, idées, perceptions, concepts et images, ainsi que l'impact d'expériences émotionnelles, contenus dans la mémoire de tout usager de

la langue au moment d'entreprendre une activité langagière» (Legendre, 2005, p. 279).

Avant même que l'enseignant n'enseigne un objet d'apprentissage, l'élève a une idée sur l'objet d'apprentissage, idée pas toujours vraie. Les connaissances antérieures sont ce que l'élève connaît déjà, ou croit connaître, de l'objet d'étude. «Ce n'est donc pas le contenu exposé qui informe d'abord l'apprenant, mais ce qu'il sait qui lui permet de donner une signification au contenu exposé» (Barth, 1993, p.35). L'apprentissage d'un objet d'étude se fera à partir de ces connaissances antérieures.

L'acquisition de nouveaux savoirs se situe tout à la fois dans le prolongement des savoirs antérieurs qui fournissent le cadre de questionnement et les éléments de référence pour décoder les données nouvelles. [...] En effet, tout apprentissage significatif dans le domaine conceptuel n'est pas la conséquence d'un processus de transmission, il est la résultante d'une activité d'élaboration d'un apprenant qui produit des significations propres à partir des conceptions mobilisées, des données recueillies et cela en fonction du sens qu'il donne aux situations rencontrées [...] (Giordan, 1989, p.250).

L'élève, au contact d'une nouvelle information, va donc faire appel à ses connaissances antérieures afin d'y greffer la nouvelle information. Si les connaissances antérieures de l'élève ne sont pas organisées ou hiérarchisées, les nouvelles connaissances emmagasinées ne seront que stockées dans la mémoire à long terme, mais ne seront pas reliées à des connaissances concrètes pour l'élève. Il y aura alors peu de chance pour que l'élève sache vraiment à quoi servent les nouvelles connaissances emmagasinées et les réutilise dans d'autres situations. «... l'apprentissage est essentiellement un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier» (Tardif, 1992, p.37).

Selon Giordan (1989), trois conditions sont essentielles dans la compréhension des nouvelles connaissances. Tout d'abord, des modèles permettant l'intégration des nouvelles connaissances doivent être disponibles dans la mémoire de l'apprenant. De plus, ces nouvelles connaissances doivent être consolidées, c'est-à-dire qu'elles doivent être réutilisées le plus souvent possible et dans des contextes variés. La dernière condition consiste à différencier les nouvelles connaissances progressivement au cours de l'apprentissage.

Malheureusement, l'élève a souvent des conceptions erronées sur l'objet d'étude. Ces conceptions sont si ancrées en lui qu'il est très difficile de lui faire accepter une autre conception que celle qu'il a. «Il ne suffit pas que l'apprenant prenne conscience que sa représentation est erronée ou limitée pour accéder spontanément à un nouveau concept» (Giordan, 1989, p.248). C'est à partir des conceptions erronées de l'élève que l'enseignant doit construire les bonnes connaissances et ce, en diversifiant les situations didactiques qui devront provoquer chez l'élève un conflit cognitif. Les conceptions erronées de l'élève peuvent servir de contre-exemples (voir point 2.3.8.1). L'élève doit être placé en situations authentiques de confrontation (confrontation élève-réalité, confrontation élève-élève, confrontation élève-information, confrontation élève-enseignant) pour qu'il arrive à se convaincre que ses conceptions ne sont pas adéquates par rapport à l'objet d'étude.

[L'erreur] est au point de départ des procédures d'élaboration des concepts, car si les savoirs préalables sont ignorés, ils ne sont pas évacués mais seulement refoulés. Il advient alors que les connaissances apportées par l'enseignant sont seulement plaquées sur l'expérience initiale de l'apprenant et non point intégrées. L'élève n'acquiert alors qu'une illusion de savoir qui se manifeste en particulier par l'application stéréotypée de recettes, d'algorithmes ou l'utilisation de phrases vides de sens (Giordan, 1989, p. 243).

2.3.5 Organisation des connaissances

Organiser ses idées, c'est les catégoriser. «La catégorisation des idées est le regroupement des idées en catégories en s'appuyant sur les relations entre ces idées et leurs caractéristiques communes» (Martin, 1990). La mémoire ne peut retenir en vrac toute l'information et tous les stimulus qui lui sont transmis. Catégoriser les informations permet la représentation d'idées dans des dimensions acceptables pour la mémoire. L'élève a souvent beaucoup d'idées, mais celles-ci ne sont pas organisées dans sa mémoire ou si elles le sont, elles le sont mal, d'où le fait que l'élève ait de la difficulté à aller chercher les concepts déjà acquis enfouis quelque part dans sa mémoire. «Pour être fructueuses, les connaissances ne doivent pas former des agrégats, mais un tout organisé, structuré, c'est-à-dire un *savoir*» (Legendre, 2005, p. 275).

La catégorisation des connaissances a plusieurs avantages : elle permet à l'élève d'avoir accès plus facilement à ses connaissances pendant et après l'apprentissage en plus de relier plus facilement les connaissances antérieures à l'information nouvelle et de retenir celle-ci plus efficacement.

Il est essentiel que toute activité d'activation des connaissances soit accompagnée d'une activité d'organisation de ces connaissances. Les organisateurs graphiques ou les cartes sémantiques sont de bonnes activités permettant à l'élève de représenter graphiquement ses connaissances antérieures reliées à un concept. Les organisateurs sont aussi utiles pendant et après l'apprentissage lorsque l'on vise l'intégration de l'information. Les organisateurs ont plusieurs avantages selon Martin (1990) :

- ils encouragent une pensée non linéaire;
- ils sont utiles pour synthétiser l'information complexe provenant de diverses sources;

- ils aident à construire un modèle d'organisation et d'intégration de cette information qui peut être difficile à voir ou à anticiper dans leur forme originale : texte, données recueillies en vrac, etc.;
- ils aident les élèves à construire un modèle d'organisation et d'intégration de l'information qui peut être ensuite appliqué dans une variété de situations : planification de l'écriture, étude, apprentissage de nouveaux concepts, etc.;
- ils procurent un résumé graphique de l'information avant, pendant et après l'apprentissage.

«Plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus elle a de probabilités de pouvoir y associer de nouvelles informations de façon plus significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement» (Sokoty, 1996, p.47).

Maintenant que nous avons vu comment les types de connaissances peuvent avoir une influence sur l'enseignement et l'apprentissage, voyons comment la mémoire a aussi un rôle primordial à jouer dans l'apprentissage.

2.3.6 Rôle de la mémoire dans l'apprentissage

Selon la psychologie cognitive, la mémoire est une composante névralgique du système cognitif de la personne et exerce des fonctions très importantes. Elle est l'unité centrale de traitement des informations. Encore plus, la mémoire

reçoit, simultanément, une multitude d'informations de l'environnement et doit filtrer ces informations de sorte qu'elles puissent être traitées et utilisées. Elle sélectionne celles qui lui paraissent les plus fonctionnelles pour la tâche à réaliser et, ainsi, élimine une grande partie des informations de la situation initiale. [...] C'est encore elle qui organise l'information pour la retenir à plus long terme et la rendre réutilisable. C'est en elle que sont logées les connaissances antérieures auxquelles se réfère l'apprenant dans toutes les situations d'apprentissage (Tardif, 1992, p. 157-158).

Cependant, comme le précise Tardif (1992), personne n'a appris à l'élève comment éliminer de sa mémoire les informations non essentielles. L'école a toujours montré à l'élève que tout ce qui se passe en classe est important, alors l'élève n'a pas appris à sélectionner les informations primordiales des informations superflues ou secondaires. L'enseignement stratégique permet à l'élève de développer cette stratégie d'élimination des informations non essentielles (Tardif, 1992, p.159).

Six paramètres sont essentiels dans l'architecture de la mémoire. Tardif présente une figure schématisant la mémoire adaptée de Gagné, R. et E. Gagné :

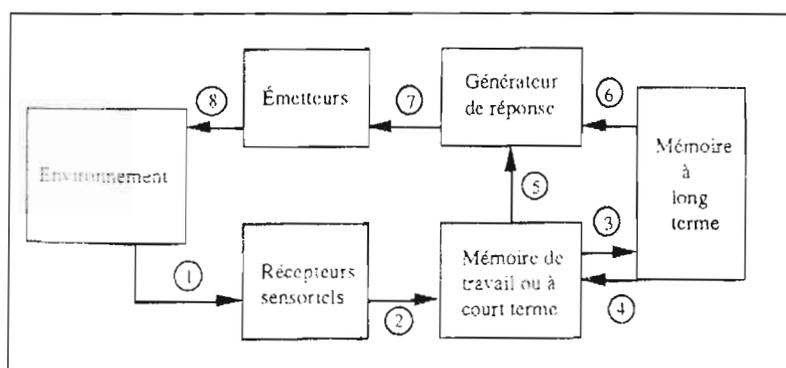


Figure 2.10 Architecture de la mémoire (Tardif, 1992, p. 163, adapté de Gagné, R., 1974 et Gagné, E., 1985).

Voyons comment l'information voyage à travers la mémoire à l'aide d'un exemple concret. Un enseignant donne une consigne à un élève. La consigne fait partie de l'environnement de l'élève (numéro 1 dans la figure). Les récepteurs sensoriels (numéro 2 dans la figure) vont, en une fraction de seconde, décider si la consigne est une information importante ou non à retenir. Si elle n'est pas retenue, l'information (la consigne), sera tout simplement oubliée. Si elle est retenue par les récepteurs sensoriels, l'information se rendra à la mémoire à court terme (numéro 3 dans la figure), appelée aussi mémoire de travail.

Voyons maintenant plus en détail les paramètres les plus importants de l'architecture de la mémoire.

2.3.6.1 L'environnement

Le premier paramètre est l'environnement. L'environnement concerne «tout ce qui entoure la personne et ce à quoi elle est susceptible de donner une signification» (Tardif, 1992, p.164). Cela peut être une consigne, une intention, un objectif, etc.

2.3.6.2 Les récepteurs sensoriels

Le deuxième paramètre est la mémoire sensorielle appelée récepteurs sensoriels dans la figure 2.10. Legendre emploie plutôt le terme de réserve sensorielle (Legendre, 2005, p. 864). Une nouvelle information entre dans la mémoire sensorielle. Si celle-ci est vigilante et attentive à la nouvelle information (si elle décide de la retenir), cette dernière entrera dans la mémoire à court terme, la mémoire de travail. La mémoire sensorielle élimine donc une grande partie de l'information provenant de l'environnement, informations jugées non essentielles. Selon Sperling,

ce travail de sélection s'opère très rapidement puisque l'information, dans cette partie de la mémoire, n'est disponible environ que durant un quart de seconde et que, par la suite, elle est soit acheminée à la mémoire de travail, soit complètement perdue (Sperling, 1960, cité dans Tardif, 1992, p. 164).

Deux facteurs sont responsables du rejet ou du transfert de l'information dans la mémoire de travail. Il s'agit, selon Marr, de la nature des stimuli présentés et les connaissances antérieures (Marr, 1985, mentionné dans Tardif, 1992, p. 165). Étant donné que les connaissances antérieures ont un rôle à jouer dans la sélection des informations par les récepteurs sensoriels, il est primordial de

rattacher les nouvelles informations aux connaissances déjà en place dans la mémoire de l'apprenant. Ainsi l'apprenant pourra plus facilement donner une signification aux nouvelles informations qui lui sont présentées.

Aussi, selon Tardif, lorsqu'un élève reçoit de nouvelles informations, il ne sait pas toujours où porter son attention, c'est-à-dire ses récepteurs sensoriels. «Si les informations dans les récepteurs sensoriels ne durent qu'un quart de seconde [...] il est fondamental que l'élève sache où regarder, et ce, très rapidement. L'enseignant a la responsabilité de montrer à l'élève où diriger ses récepteurs sensoriels» (Tardif, 1992, p. 165). Cela correspond à la quatrième étape, la direction de l'attention et de l'intérêt, de la première phase de l'enseignement stratégique, la préparation à l'apprentissage (voir point 2.3.1).

2.3.6.3 La mémoire de travail

La mémoire à court terme, dite de travail parce que c'est elle qui traite les informations, est le troisième paramètre en jeu. Elle est considérée comme le niveau de la conscience. Elle reçoit les informations de l'environnement retenues par les récepteurs sensoriels, mais elle reçoit aussi des informations de la mémoire à long terme qui sont nécessaires pour effectuer une tâche.

Les chercheurs utilisent le terme «mémoire de travail» plutôt que mémoire à court terme, car il «reflète mieux la dynamique entre stockage et processus» (Kellogg, 1998, p.184). Effectivement, c'est dans la mémoire de travail que l'information provenant de l'environnement, mais aussi de la mémoire à long terme, est emmagasinée pendant son traitement. Cependant, le concept de mémoire à court terme est encore utilisé par certains chercheurs pour «décrire une mémoire-tampon transitoire, plus passive et de capacité limitée» (Kellogg, 1998, p.184).

Dans la rédaction, la lecture, et d'autres tâches cognitives, la mémoire de travail utilise les connaissances et les expériences stockées en mémoire à long terme. Elle sert, à la fois, de stockage de courte durée et de système à capacité limitée pour le traitement de l'information dans les tâches cognitives (Kellogg, 1998, p. 103).

La mémoire de travail ne peut contenir simultanément qu'un nombre restreint d'informations. La plupart des chercheurs, se basant sur les recherches de Miller (Miller, 1956) s'entendent pour dire qu'elle ne peut contenir à la fois que sept unités d'informations, plus ou moins deux. Une unité d'informations peut être aussi petite qu'une lettre de l'alphabet pour un enfant qui apprend à lire. Sa mémoire est donc vite surchargée s'il apprend à reconnaître les lettres une à une. S'il y a surcharge cognitive, la mémoire élimine les premières informations entrées pour faire de la place aux nouvelles informations. Première arrivée, première éliminée... Pour éviter cette surcharge cognitive, il est primordial d'organiser ses connaissances en réseaux pour favoriser le regroupement des informations et ainsi prévenir les limites d'espace de la mémoire à court terme.

La mémoire à court terme porte bien son nom : «Selon Murdock (1961) et Peterson et Peterson (1950), la mémoire de travail peut retenir une information environ une dizaine de secondes et elle disparaît ensuite du champ de la conscience si elle n'est pas reprise ou rappelée d'une quelconque façon» (Tardif, 1992, p. 170-171).

Certains auteurs dont Nadeau et Fisher (2006) distinguent la mémoire de travail de la mémoire à court terme. Elles considèrent alors que la mémoire à court terme n'est qu'un passage où l'information ne transite que quelques secondes avant soit d'être évacuée hors de la mémoire (dû à une surcharge cognitive) soit de passer dans la mémoire de travail où là, l'information peut rester quelques heures et être traitée activement avant d'être envoyée dans la mémoire à long terme. «La qualité du traitement dans la mémoire de travail augmentera la

capacité de récupérer plus tard cette information dans la mémoire à long terme» (Nadeau et Fisher, 2006, p.118).

Comme nous l'avons mentionné précédemment (voir point 2.3.3), «l'automatisation d'une procédure d'accord [par exemple] permettra au scripteur de réaliser l'accord avec un minimum d'attention, ce qui libèrera son esprit (plus particulièrement sa mémoire de travail) afin de mieux diriger son attention vers d'autres aspects de l'écriture d'un texte» (Nadeau et Fisher, 2006, p.112), d'où l'importance, dans notre dispositif de recherche, de tenir compte des trois types de connaissances, entre autres les connaissances procédurales. N'oublions pas qu'une procédure erronée automatisée est difficile à déloger de la mémoire d'un élève.

2.3.6.4 La mémoire à long terme

Le quatrième paramètre constitue un vaste réservoir illimité de connaissances. Il s'agit de la mémoire à long terme. Son nom vient du fait qu'elle conserve les informations pendant une très longue période, probablement toute la vie. Les connaissances incluses dans la mémoire à long terme sont de tous les types : connaissances sociales, affectives, motrices, intellectuelles et font partie des trois catégories de connaissances, soit déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Les connaissances stockées dans la mémoire à long terme doivent être bien organisées pour être ramenées rapidement à la conscience. Sinon, il se peut que certaines connaissances semblent oubliées alors qu'elles ne sont que perdues dans les dédales de la mémoire à long terme.

Toutes les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme qui sont réutilisées doivent repasser par la mémoire de travail avant d'être acheminées au générateur de réponses (cinquième paramètre). Cependant, si les connaissances sont automatisées, elles passeront directement au générateur de

réponses, sans effectuer de détour dans la mémoire de travail, évitant ainsi de surcharger celle-ci.

Automatiser des connaissances procédurales et conditionnelles est donc un excellent moyen pédagogique pour libérer de l'espace dans la mémoire de travail. [...] Une partie très importante de la tâche de l'enseignant est de faire en sorte que les connaissances qui peuvent être automatisées le soient le plus rapidement possible afin que l'élève puisse employer ses unités de mémoire de travail aux éléments les plus significatifs de la tâche (Tardif, 1992, p. 174-175).

En se basant sur les travaux de Tulving (1972, 1983, 1985), Tardif fait état de deux types de mémoire à long terme, la mémoire épisodique et la mémoire sémantique. La mémoire épisodique concerne les événements personnels. Elle contient des souvenirs d'enfance, des souvenirs de personnes, des souvenirs de relation avec une personne ou un objet d'apprentissage, etc. La mémoire épisodique est très personnelle, c'est pourquoi Tulving parle de mémoire autobiographique (Tardif, 1992, p.175).

La mémoire épisodique est très liée à l'affectif. Par exemple, si un élève ne se sent pas à l'aise avec une nouvelle notion à apprendre, qu'il n'a pas confiance en lui, qu'il se sent incapable de réussir avant même le début de la séquence d'apprentissage, il y a fort à parier que l'apprentissage ne se fera pas. Selon Delannoy, lorsque des problèmes affectifs personnels d'un élève absorbent toute son énergie, il n'est pas disponible mentalement pour une activité intellectuelle. Si en plus, c'est son premier contact avec un champ de savoir, l'élève risque de détester ce sujet de savoir pendant très longtemps, associant un sentiment d'échec à ce sujet en particulier (Delannoy, 1994, p. 82). Aussi, le même résultat peut survenir si le premier contact avec un champ de savoir ou une notion en particulier est générateur d'échec, d'humiliation, etc. L'enseignant a donc intérêt à considérer le potentiel affectif des élèves lorsqu'il les place en situation d'apprentissage.

Nadeau et Fisher vont plus loin concernant la mémoire et le potentiel affectif. Elles affirment que les avancées techniques en chimie du cerveau, par exemple, nous auraient permis de constater que «l'émotion, comme le stress, produit une hormone qui envahit littéralement les autres zones du cerveau et peut en inhiber le fonctionnement» (Nadeau et Fisher, 2006, p.116).

Alors, si «apprendre ébranle des certitudes et modifie des structures cognitives» (Delannoy, 1994, p.82), il est important que l'enseignant rassure l'élève, l'amène à exprimer ses émotions ou sentiments face aux nouvelles connaissances, ramène à la conscience ses connaissances antérieures, tout ça, dans le but que l'élève s'ouvre à de nouvelles connaissances en ayant confiance en lui et non en se fermant à toute nouvelle connaissance.

De son côté, la mémoire sémantique est plutôt abstraite. Elle concerne les connaissances déclaratives : des concepts, des règles, des lois, des principes. Ce sont des connaissances dites universelles. Mieux sont organisées les connaissances dans la mémoire sémantique et ce avec le plus de liens possibles entre elles, plus elles seront réutilisées fonctionnellement. Même si l'enseignant poursuit avec l'élève la construction de connaissances universelles qui s'emmagasinent dans la mémoire sémantique, il ne doit toujours pas oublier les connaissances de la mémoire épisodique qui «ont été extraites et construites à partir de l'expérience personnelle et que, par conséquent, elles constituent des connaissances antérieures solides que la personne lie fréquemment aux nouvelles informations présentées» (Tardif, 1992, p. 177).

2.3.6.5 La mémoire et l'oubli

Delannoy (1994) affirme qu'il est normal que la mémoire oublie, puisque celle-ci agit comme un filtre et qu'elle retient certaines choses de façon plus ou moins durable. La mémoire retient l'information qui a un sens et ce qui fait sens, l'information qui est traitée et l'information consolidée.

Effectivement, toute personne retient beaucoup plus facilement et durablement une information bien comprise. De plus, Delannoy (1994) précise «qu'une information «fait sens» si elle nous implique personnellement» (p. 84). L'information peut être une réponse à une question que nous nous posons, par exemple. L'information retenue par la mémoire doit aussi avoir un but de réutilisation, d'où l'importance, en enseignement, de faire voir à l'élève l'utilité des notions qu'il a à apprendre. Si l'élève ne croit pas en l'utilité d'une information nouvelle, s'il ne voit pas quand ou comment il pourra réutiliser cette information, il est probable que sa mémoire l'oublie.

Ensuite, une information nouvelle qui est reliée aux connaissances déjà acquises a beaucoup plus de chance d'être retenue par la mémoire. «Il est donc intéressant de solliciter le savoir déjà acquis des élèves et de les inciter à se formuler des questions à leur sujet» (Delannoy, 1994, p. 85).

Enfin, consolider son savoir est un bon moyen de retenir les informations. Cependant, une information ne se retient que rarement en une seule fois, il est donc important d'utiliser, en enseignement, des pratiques qui permettront aux élèves de consolider leurs savoirs : demander aux élèves de reformuler ce qu'ils ont appris, à chaque cours; favoriser le dialogue entre les élèves; demander aux élèves de reformuler les tâches à effectuer; prévoir des séquences d'enseignement brèves afin de ne pas surcharger la mémoire; prévoir des moments de silence afin que l'élève puisse emmagasiner les informations nouvelles; favoriser des activités de nature variée; faire prendre conscience à l'élève de sa façon de mémoriser; rattacher l'information nouvelle au connu; anticiper la réutilisation de l'information; etc.

Comme nous venons de le voir, la mémoire joue un rôle important dans l'apprentissage d'une notion. Cependant, la mémoire n'agit pas seule. L'apprenant doit développer certaines stratégies pour parvenir à maîtriser sa métacognition et aider sa mémoire à apprendre.

2.3.7 Stratégies cognitives et métacognitives

Selon Legendre, une stratégie cognitive est une «technique ou procédure intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus propice à la résolution d'un problème» (Legendre, 2005, p.1261). Pour Gagné, c'est plutôt une «capacité (*skill*) organisée sur le plan interne qui sélectionne et guide les processus impliqués dans la définition et la résolution de problèmes nouveaux» (Gagné, cité dans Legendre, 2005, p. 1261).

En enseignement stratégique, il est très important que différentes stratégies cognitives pour un même objet d'étude soient enseignées aux élèves afin que ceux-ci se les approprient et puissent réutiliser celles avec lesquelles ils sont le plus à l'aise et ce, dans différents contextes. «Pour l'élève à qui l'on enseigne des stratégies, se former c'est accepter de se donner de bonnes habitudes de travail [...]» (Hensler, 1996, p.30). L'enseignant

prend la responsabilité de rendre explicites pour l'élève les stratégies cognitives et métacognitives assurant la réalisation adéquate des tâches présentées et crée les occasions pour que l'élève puissent les développer. Dans ses démarches avec l'élève, en plus de rendre explicites les stratégies cognitives et métacognitives, l'enseignant lui fournit de la rétroaction sur leur efficacité ainsi que sur leur économie. Il fait toujours en sorte que les démarches d'apprentissage insistent sur les stratégies et leur utilisation fonctionnelle et non seulement sur des connaissances déclaratives (Tardif, 1992, p. 79).

Par exemple, lorsqu'un élève lit un texte et bute contre un mot qu'il ne comprend pas, l'enseignant doit lui montrer que plusieurs stratégies peuvent lui venir en aide afin de comprendre le sens du mot : par le contexte, par la dérivation lexicale, par le dictionnaire, etc. Les stratégies cognitives doivent donc être enseignées explicitement comme tout autre objet d'étude. L'enseignant doit indiquer à l'élève, au départ, quand utiliser telle ou telle stratégie et ensuite, il doit permettre à l'élève de pouvoir les réutiliser dans différents contextes, «de sorte

qu'il apprenne à les coordonner et à les gérer dans l'action elle-même» (Tardif, 1992, p.269). «De plus, il est important que l'enseignant, au moment de l'action, rende l'élève conscient de la nécessité de recourir à des stratégies métacognitives, et, surtout, de leur efficacité dans la résolution de problème» (Ibid, p.289).

Le terme *stratégie métacognitive* est utilisé lorsque l'élève connaît les stratégies les plus adéquates lui permettant de réaliser une tâche quelconque, mais est aussi capable de gérer activement les stratégies qu'il utilise. L'élève est conscient des stratégies qu'il utilise et à quel moment il en a besoin et pour résoudre quel type de problème. «Lorsque l'élève gère activement sa démarche de réalisation de la tâche, sa performance est plus élevée et ses apprentissages plus significatifs que lorsqu'il ne la contrôle pas» (Tardif, 1992, p.47).

Nous pourrions aussi décrire les stratégies métacognitives comme étant une «capacité à mettre en œuvre de façon flexible une diversité de stratégies d'apprentissage adaptées aux différents contextes et au but poursuivi. Cette compétence conditionne en bonne partie l'autonomie et l'auto-régulation de l'apprentissage» (Hensler, 1996, p. 29).

Comme les stratégies ne s'acquièrent pas nécessairement d'elles-mêmes, il est primordial que l'enseignant se donne en exemple dans le but que les élèves apprennent une façon de faire, une méthode, pour résoudre quelque problème que ce soit. Le type d'enseignement à privilégier peut alors être l'enseignement explicite.

2.3.8 Enseignement explicite

L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement où l'enseignant se donne en exemple et rend transparentes toutes les stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème. Il réfléchit à voix haute, se pose des questions et trouve des solutions à ses problèmes. Les élèves, eux, sont spectateurs de cet exemple

et enregistrent les façons de faire avant de se donner eux-mêmes en exemple, guidés par l'enseignant. Il s'agit d'une démarche inductive qui se déroule en quatre étapes (modelage, pratique guidée, pratique coopérative, pratique autonome) que nous expliciterons en détail au point 2.3.8.3.

2.3.8.1 Les exemples, les contre-exemples et les attributs essentiels

Le rôle des exemples (appelés aussi exemples «oui») et des contre-exemples (appelés aussi exemples «non») (Nadeau et Fisher, 2006, p.105) est de guider le processus de compréhension des élèves face à une nouvelle information. Un exemple «oui» est un exemple de ce qu'est la nouvelle information ou la notion à acquérir et l'exemple «non» est un exemple de ce que n'est pas la nouvelle information. Par exemple, la phrase *J'aime les fleurs que tu as eues.* est un exemple «oui» contenant un participe passé alors que la phrase *Je suis chanceuse, j'ai un chat.* représente un exemple «non».

Un attribut essentiel est une caractéristique qui permet d'identifier, hors de tout doute, une notion ou un concept². Pour Legendre (2005), il s'agit d'une «caractéristique, propriété, qualité ou signe distinctif, observable ou mesurable, relié à un comportement, à un objet ou à un être» (p. 139). Par exemple, la présence d'une queue sur un animal ne permet pas de reconnaître le cochon parmi d'autres animaux. Par contre, si on précise la présence d'une queue en tire-bouchon, il est alors possible de reconnaître, hors de toute doute, le cochon. La queue en tire-bouchon est donc un attribut essentiel du cochon.

Les exemples et les contre-exemples permettent un premier contact de l'élève avec la notion à acquérir. «Étant donné que les perceptions sont individuelles, le concept se construit grâce à la confrontation de la compréhension des exemples et

² Le terme «*attribut essentiel*» se dit généralement d'un concept et non d'une règle comme celle de l'accord du participe passé. Pour éviter une ambiguïté à ce sujet, nous utiliserons dorénavant le terme «*caractéristiques fondamentales*» autant pour définir un concept qu'une règle.

des contre-exemples trouvés dans une expérience réelle» (Barth, 2004, p. 2). Il est important de bien choisir les exemples et contre-exemples afin que les élèves, lors de leurs observations, puissent faire ressortir les caractéristiques fondamentales de la notion à acquérir. Par leurs observations, les élèves ressortiront les points communs de tous les exemples et c'est ainsi qu'ils pourront ressortir les caractéristiques fondamentales.

Ensuite, l'observation de contre-exemples viendra consolider (infirmer ou confirmer) les caractéristiques fondamentales ressorties par les élèves, c'est-à-dire vérifier que les caractéristiques ressorties des exemples ne sont attribuables qu'aux exemples «oui». «Les exemples non sont importants : en exprimant ce que la chose n'est pas, on permet à l'élève, par contraste, de mieux définir ce que c'est» (Barth, 2004). Nadeau et Fisher sont elles aussi d'avis qu'il ne faut pas seulement présenter aux élèves des exemples «oui». En effet, «cette façon de faire ne mène pas à une compréhension adéquate de la notion, car l'apprenant n'en connaîtra pas les véritables limites» (Nadeau et Fisher, 2006, p.105).

Plusieurs exemples et contre-exemples doivent être présentés aux élèves un à la suite de l'autre et ce, dans le but d'éliminer les caractéristiques qui ne sont pas attribuables à la notion à acquérir. Nadeau et Fisher (2006) affirment que «si les exemples positifs ne sont pas assez nombreux et variés, l'apprenant risque de considérer comme faisant partie des caractéristiques de la notion quelque chose qui ne lui est pas essentiel» (p.105). Il est très important de toujours retourner valider les caractéristiques fondamentales nommées au départ par les élèves.

2.3.8.2 Le document expert

Le document expert est ce qui permettra à l'élève de vérifier si les caractéristiques fondamentales ont toutes été ressorties et si elles ne sont vraiment attribuables qu'à la notion à acquérir. Ce peut être un extrait d'une grammaire, d'un dictionnaire, un texte dans lequel on explique à l'élève ce qu'est

un cochon, etc. Il s'agit donc d'un document qui confirme que l'élève a bien identifié la notion à acquérir.

2.3.8.3 Les étapes de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite se déroule en quatre étapes : le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome. Voyons chacune des étapes en détail.

La première étape est le modelage. Il ne faut pas confondre modelage et modélisation, cette dernière étant une «technique d'acquisition où l'apprenant, après avoir observé une personne qui sert de modèle, produit une conduite plus ou moins similaire à celle de cette dernière» (Winnykamen, 1990, cité dans Legendre, 2005, p. 907). La modélisation se trouve au sein de la relation d'apprentissage, soit entre le Sujet et l'Objet, contrairement au modelage qui lui se trouve au sein de la relation d'enseignement, soit entre le Sujet et l'Agent (Legendre, 2005, p. 892). Le modelage tire son origine de la théorie de l'apprentissage social associée à Bandura (Legendre, 2005, p. 892). Le modelage servirait de technique éducative depuis la fin des années 1970. Il s'agit donc d'une technique d'enseignement par laquelle l'enseignant se donne en exemple ou, comme le disent Lafortune et St-Pierre,

Il s'agit d'une technique d'enseignement par laquelle un professeur ou une professeure effectue devant les étudiants et étudiantes une démarche d'apprentissage en verbalisant toute (sic) ses pensées dans le but de leur faire mieux voir les différentes étapes de la démarche et les différents comportements qu'ils doivent adopter pour la compléter (Lafortune et St-Pierre, 1994, p. 234).

L'enseignant effectue à voix haute devant les élèves une démarche pour réaliser une tâche. Bref, il fait ce que les élèves devront faire à leur tour. Le plus important est que l'enseignant verbalise toute sa démarche complète soit ses

pensées, ses retours en arrière, ses hésitations, ses blocages, bref, ce qui se passe dans sa tête à tous les moments de sa démarche. Il réfléchit sur l'action qu'il vient d'accomplir. L'élève, lui, observe attentivement le comportement modelé par l'enseignant et s'en forme une image mentale. «Dans le cadre d'un **modelage**, l'enseignant accomplit une tâche : il agit, réfléchit devant la classe et commente les actions qu'il fait, sans fournir d'explication aux élèves durant l'exécution de la tâche» (Legendre, 2005, p.892). Il peut ainsi voir les différentes étapes de la tâche à effectuer et les différents comportements qu'il devrait adopter pour réussir la tâche. Il est important que tous les élèves voient l'enseignant faire les différentes étapes. Il est donc suggéré que la tâche de modelage soit faite au rétroprojecteur.

Modeler verbalement, c'est rendre transparentes, concrètes, explicites et observables pour les jeunes ou les adultes en apprentissage, les actions mentales qui sous-tendent le déroulement de l'activité. L'enseignant prend alors la pleine responsabilité de la tâche de façon à ce que les élèves puissent observer les aspects importants de sa réalisation (CÉCM, 1991, cité dans Lafortune et St-Pierre, 1994, p.234).

Il est important, durant le modelage, que l'élève ne participe pas à l'animation de l'enseignant. Ce dernier doit donner une intention d'écoute à l'élève, par exemple d'observer les actions qu'il pose ou comment il réfléchit pendant qu'il effectue la tâche. Si l'élève n'a pas d'intention d'écoute, il sera porté à parler avec ses camarades de classe ou à penser à autre chose pendant le modelage. Cela correspond à la quatrième étape (direction de l'attention et de l'intérêt) de la première phase de l'enseignement stratégique, phase de préparation à l'apprentissage telle que vue au point 2.3.1.

Après le modelage de l'enseignant, celui-ci doit revenir sur les étapes par lesquelles il est passé pour résoudre le problème. Il peut donc demander aux élèves de retracer les étapes par lesquelles il est passé : cela devient alors l'intention d'écoute des élèves. Avec les élèves, l'enseignant va donc faire

ressortir les étapes menant à la résolution du problème. Il s'agit de la procédure codifiée. La procédure codifiée (ou stratégie codifiée) est «l'ensemble de procédures mentales et comportementales qui sont supposées nécessaires pour réussir une tâche. Ces procédures sont généralement présentées sous formes de règles et d'étapes à franchir» (Hensler, 1996, p.28). Il est fortement suggéré d'inscrire cette procédure sur un grand carton et de l'afficher en classe. Ainsi, les élèves qui ont besoin de plus d'aide pourront s'y référer et seront capables, eux aussi, d'effectuer la tâche. Attention, la procédure codifiée ne représente pas le seul chemin que l'élève peut emprunter pour résoudre un problème.

L'enseignement des *stratégies codifiées* ne saurait constituer une fin en soi : il n'a de sens et ne représente un progrès dans l'enseignement que lorsqu'il sert à construire, à enrichir et à améliorer les *stratégies individuelles d'apprentissage*, celles qui sont effectivement utilisées par les élèves dans la réalisation des tâches d'apprentissage scolaires (Hensler, 1996, p. 28-29).

La deuxième étape de l'enseignement explicite est la pratique guidée. La pratique guidée se fait par un élève de la classe. L'enseignant choisit un élève qu'il croit être capable de réussir la tâche. Le fait de choisir un élève que l'enseignant sait d'emblée qu'il réussira la tâche reconforte le côté affectif des élèves. Tous se sentiront capables de réussir.

Une fois l'élève choisi, celui-ci devra effectuer, à son tour, un modelage devant ses camarades de classe. Il doit exprimer ce qu'il fait pendant qu'il le fait, réfléchir à haute voix. L'enseignant n'est là que pour le guider. Il interviendra si l'élève modeler a des doutes ou des hésitations sur la démarche à effectuer et l'enseignant lui donnera alors quelques pistes. Encore une fois, une intention d'écoute doit être donnée aux élèves de la classe qui doivent rester actifs pendant la démonstration. Cependant, actif ne veut surtout pas dire répondre à la place de l'élève modeler. L'intention d'écoute est d'observer comment fait l'enseignant

pour guider l'élève modelleur, car à la troisième étape de l'enseignement explicite, la classe devra, à son tour, guider un élève.

Une seule pratique guidée n'est probablement pas suffisante pour que tous les élèves assimilent la procédure pour guider un élève. Il est donc pertinent que plusieurs pratiques guidées se fassent avant de lancer les élèves dans la troisième étape, la pratique coopérative. Il est suggéré que, une fois la pratique guidée terminée, l'élève modelleur agisse de guide avec l'enseignant qui lui prendrait alors le rôle de l'élève qui fait un modelage pour la première fois. Ainsi, l'élève apprend deux rôles : celui de modelleur et celui de guide.

La troisième étape de l'enseignement explicite est la pratique coopérative. Cette technique permet «aux pairs plus expérimentés de devenir [...] «substitut de conscience» jusqu'à ce que l'élève s'approprie le raisonnement et la maîtrise.» (Nadeau et Fisher, 2006, p.102). Ainsi, deux par deux, les élèves doivent guider, à tour de rôle, leur compagnon de classe dans la réussite de la tâche. La tâche doit être la même que celle démontrée par l'enseignant lors de l'étape du modelage et par l'enseignant et un élève lors de la pratique guidée. L'élève guide doit agir exactement comme l'enseignant, alors il doit donner une tâche bien précise à son compagnon, l'inviter à effectuer la tâche en s'exprimant sur ce qu'il fait à voix haute et le guider correctement vers la réussite, sans lui dire explicitement comment faire ou sans lui donner la réponse. L'enseignant doit circuler parmi les équipes afin de vérifier si chaque élève remplit bien son rôle de guide. Une fois les guides bien entraînés, les élèves ne jouant pas le rôle de guide peuvent jouer le rôle d'un élève débutant ayant un peu plus de difficulté; le guide devra alors redoubler de conseils pour que l'élève réussisse la tâche à effectuer. Plusieurs pratiques coopératives sont nécessaires avant d'amener l'élève à faire la tâche seul.

Selon Hensler (1996), «les pratiques de pédagogie coopérative qui font appel à des formes d'enseignement réciproque semblent particulièrement favorables à l'enseignement et à l'apprentissage de nouvelles stratégies» (p. 34).

La dernière étape de l'enseignement explicite est la pratique autonome. Après plusieurs pratiques guidées et coopératives, l'enseignant doit vérifier si l'élève a bien assimilé la procédure codifiée pour réussir la tâche, seul. C'est le rôle de la pratique autonome. L'élève se retrouve avec lui-même devant le même genre d'exercices que pour les pratiques précédentes. Cependant, il doit réaliser la tâche de façon autonome. Ici aussi, plusieurs pratiques autonomes peuvent être nécessaires avant que l'élève n'automatise la démarche.

2.3.8.4 L'intégration et le transfert des connaissances

L'intégration des savoirs, est une «opération qui consiste à réunir différents savoirs en un ensemble unifié. [En éducation plus particulièrement, il s'agit d'un] processus par lequel un sujet incorpore un nouveau savoir à ses schèmes cognitifs» (Legendre, 2005, p.789). L'élève restructure alors ses connaissances et appliquera ses nouveaux savoirs à d'autres situations concrètes, c'est-à-dire qu'il transférera ses connaissances.

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec définit trois étapes au processus d'intégration des savoirs :

La première étape consiste, pour l'élève, à *greffer un nouveau savoir sur ses savoirs antérieurs*, qui apparaissent alors comme autant de points d'ancrage. [...] La deuxième étape réside dans la *restructuration de l'univers intérieur*. [...] L'intégration conduit ainsi l'élève à réorganiser ses savoirs. [...] La troisième étape consiste, pour l'élève, à *transférer ses savoirs*. [...] l'intégration des savoirs, y compris le transfert, est de nature évolutive et perfectible (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1991, cité dans Legendre, 2005, p. 789).

Ces trois étapes d'intégration des savoirs sont reprises par Tardif et Presseau (1998) et portent plutôt le nom de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. Nous les verrons un peu plus bas.

Pour Barth (1993), «La notion de transfert se réfère à la capacité de mettre en œuvre des savoirs ou des savoir-faire, appris dans une situation donnée, dans un contexte nouveau : autrement dit, il s'agit de la capacité à généraliser ce qu'on a appris à une situation nouvelle» (p.168).

Pour cette auteure, si le savoir n'est que mémorisé au départ, qu'il n'est pas compris, qu'il n'a pas été construit de façon active, il n'est pas surprenant qu'il ne soit pas généralisé à d'autres situations. S'il l'est, l'apprenant n'en est peut-être même pas conscient. Le savoir «reste inerte, lié à un contexte spécifique» (Barth, 1993, p.169).

Selon elle, trois facteurs conditionnent le transfert des apprentissages, puisque «le transfert n'est pas un phénomène spontané ou automatique» (Barth, 1993, p.61) : 1) L'objet d'apprentissage doit être compris, doit se traduire

par une compétence dont on puisse faire preuve par des *actes de compréhension* [...] Pour commencer, il faut déjà avoir une compréhension solide de l'objet du savoir en question dans le contexte où il est rencontré et appris pour la première fois. Ensuite, par les expériences variées, on apprend à le reconnaître également dans d'autres situations (Ibid, p.170).

2) Il faut être conscient que l'on veut transférer l'objet de savoir à d'autres situations. 3) Il est nécessaire d'avoir des connaissances spécifiques à d'autres domaines où le savoir en question sera transféré.

Selon Barth (1993), il est important que l'enseignant varie les contextes d'apprentissage pour une même notion dans le but de favoriser le transfert.

Pour Moffet (1994) aussi plusieurs variables peuvent influencer le transfert des connaissances : la connaissance du sujet de la tâche, la connaissance des exigences, le niveau de maîtrise des habiletés permettant de réussir la tâche, la connaissance et le contrôle des exigences. Toujours selon cet auteur, l'enseignant

doit respecter six conditions essentielles pour favoriser le transfert chez les élèves: tenir compte des trois types de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles), faire des liens et des ponts lors des apprentissages afin de voir l'application possible des nouvelles connaissances, faire pratiquer certaines habiletés complexes pour qu'elles deviennent automatiques, développer la métacognition, créer des conditions de réalisation du transfert et développer des performances de base comme la lecture, l'écriture, le calcul mental, etc.

Tardif et Presseau (1998) considèrent que le transfert des apprentissages est une démarche cognitive de recontextualisation. «Il s'agit donc, pour une personne, de réutiliser 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). Ces contextes autres peuvent être de différents ordres : faire de nouveaux apprentissages, résoudre un problème, accomplir une activité particulière...

Tardif et Presseau (1998) font état de plusieurs recherches sur le transfert des apprentissages, recherches se situant autour de trois axes. Un premier axe de recherches concerne les caractéristiques des tâches ou des activités. Or, selon une théorie issue des travaux de Thorndike et Woodworth (1901, dans Tardif et Presseau, 1998), «pour deux tâches données, plus le nombre d'éléments identiques par rapport au nombre d'éléments différents est élevé, plus les probabilités de transfert sont grandes» (p.40). Il est donc primordial pour l'enseignant de s'assurer qu'il y ait des points communs entre les diverses situations d'apprentissage et de transfert qu'il présente aux élèves en vue de s'assurer dudit transfert de leurs apprentissages.

Un deuxième axe de recherches concerne les caractéristiques des apprenants. Ici, on tente de comprendre la dynamique interne du processus de transfert. On s'intéresse aux trois types de connaissances : déclaratives, procédurales et

conditionnelles, et l'accent est surtout mis sur le moment de l'apprentissage de ces dernières. Pour qu'il y ait transfert des apprentissages, il faut que l'élève soit capable de répondre à la question «quand?» réutiliser ses connaissances, mais aussi «pourquoi?» les réutiliser. Dans un article, Tardif et Presseau (1998) citent Develay (1996) pour qui il est absolument nécessaire «de rendre les élèves capable de tenir compte du 'quand?' et du 'pourquoi?' au moment même de l'acquisition des connaissances déclaratives et procédurales» (p.41). Cela devient donc important pour l'enseignant que dès le début d'un apprentissage, il intervienne autant sur les connaissances déclaratives, procédurales que conditionnelles. Comme le dit Mendelsohn (1996), «le transfert doit s'enseigner en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite voir transférer et non après» (p.41).

Aussi Tardif et Presseau (1998) insistent sur le fait que la modélisation est une façon efficace d'influencer le transfert des apprentissages. Le modèle doit rendre explicite les conditions de réutilisations des connaissances et des compétences dont il dispose, les élèves bénéficiant ainsi de l'expertise d'un apprenant expert. «Toutefois, dans bon nombre de courants de recherche, on insiste sur le rôle des interactions sociales entre pairs, on rapporte aussi l'intérêt de faire assumer ce rôle [le rôle de modèle] par les élèves eux-mêmes» (p.41).

En plus de fournir aux élèves un modèle explicite, il est primordial que l'enseignant aide les élèves à accéder à leurs connaissances et compétences dans leur mémoire pour pouvoir les recontextualiser. En d'autres mots, pour que le transfert se fasse, les élèves doivent être conscients des connaissances et compétences qu'ils ont emmagasinées dans leur mémoire à long terme (Tardif et Presseau, 1998, p.42). Plus leurs connaissances seront bien hiérarchisées dans leur mémoire, plus leurs réseaux de connaissances seront liés à des contextes divers d'application et de réutilisation, plus il sera facile pour l'élève d'aller chercher les connaissances requises à l'intérieur de sa mémoire à long terme. Les enseignants doivent donc mettre l'accent sur des activités d'organisation des

connaissances comme les cartes sémantiques, les organisateurs textuels, la méthode SVA (ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris, Marzano et al., 1992), tout cela dans le but de favoriser le transfert.

Un troisième et dernier axe de recherches est traité par Tardif et Presseau, il s'agit du contexte qui influence la dynamique de l'acquisition de connaissance et le transfert des apprentissages. Tout d'abord, tout apprentissage doit être contextualisé, c'est-à-dire que le contexte d'apprentissage doit être authentique (situation réelle) et complexe (la tâche doit représenter un défi pour l'élève qui sera capable de l'effectuer seul ou avec l'aide de quelqu'un de plus compétent que lui). Pour Barth (1993), le contexte est très important dans la construction d'un savoir. «C'est pourquoi on ne peut jamais le détacher du savoir qu'on enseigne; mais, et cela peut paraître paradoxal, c'est aussi la raison pour laquelle le médiateur doit pouvoir séparer le savoir du contexte habituel pour l'insérer dans d'autres contextes» (p.66-67). C'est ce que Tardif et Presseau nomment la recontextualisation, que nous verrons plus loin.

Ensuite, il est nécessaire de décontextualiser les connaissances, c'est-à-dire

de les extraire de leur contexte, de les considérer «à l'état pur». [...] Outre qu'elle permet de décrire l'action, la décontextualisation est un moment privilégié pour l'expliquer, l'explicitier, la reformuler. Elle doit, entre autres, exiger un travail métacognitif de la part des élèves. Ceux-ci sont alors incités à déterminer les conditions qui autorisent la réutilisation des connaissances et des compétences dans un nouveau contexte (Tardif et Presseau, 1998, p. 43).

Pour Nadeau et Fisher (2006), il est absolument nécessaire que l'élève passe par une étape de décontextualisation. L'élève «ne peut se passer d'activités de réflexion sur la langue pour décontextualiser ses connaissances grammaticales et atteindre le niveau des connaissances abstraites» (p.102). Ainsi, des activités d'observation, de formulation d'hypothèses et de leur vérification quant à des règles de grammaire sont des activités de décontextualisation qui permettent à

l'élève d'être actif et constructif dans ses apprentissages, actions découlant du premier principe de l'enseignement stratégique (voir point 2.3.2).

Enfin, le transfert n'est possible que s'il y a aussi des occasions de recontextualisation (Tardif et Presseau, 1998), soit la possibilité d'utiliser les nouvelles connaissances ou compétences dans de nouveaux contextes. L'enseignant peut alors amener les élèves à anticiper les occasions où ils auront à réinvestir leurs connaissances ou les amener à justifier la pertinence d'utiliser telle connaissance dans tel contexte. Le transfert aura alors plus de chances de s'effectuer.

Nadeau et Fisher (2006) vont dans le même sens que Tardif et Presseau (1998) et sont d'avis qu'

un va-et-vient entre les apprentissages contextualisés et décontextualisés s'avère donc nécessaire. Il faut pouvoir «abstraire» les apprentissages de leur contexte (c'est-à-dire les décontextualiser) pour être en mesure de les mettre à profit ailleurs (c'est-à-dire les recontextualiser ou les transférer). L'intervention de l'adulte (ou d'un camarade plus expérimenté) est primordiale dans ce travail de décontextualisation, car cette personne va en quelque sorte servir de «substitut de conscience» jusqu'à ce que l'apprenant soit capable de maîtriser sa propre conscience (Nadeau et Fisher, 2006, p. 101-102, inspiré de Barth, 2002).

Enfin, Perkins et Salomon (1988) font la distinction entre deux types de mécanismes de transfert : le transfert par le haut et le transfert par le bas (*high road transfer* et *low road transfer*). Ce dernier type est mobilisé lorsque deux situations d'apprentissage sont très semblables. Les ressemblances sont souvent superficielles et liées au contexte seulement; le comportement de l'apprenant est tout simplement alors reproduit d'une situation à une autre. Par exemple, si quelqu'un apprend à conduire une voiture, il n'aura pas de mal à conduire une camionnette, même s'il n'a pas appris à conduire avec ce genre de véhicule. Dans le contexte scolaire, nous pourrions donner l'exemple d'un enfant qui, venant tout

juste d'apprendre l'addition, se met à additionner dès qu'il voit des chiffres, dans des contextes autres que scolaires. Ces deux exemples reflètent un transfert par le bas.

Le transfert par le haut est un peu plus complexe et c'est ce type de transfert que recherchent les enseignants. Le transfert par le haut n'est pas automatique. Il se produit de façon consciente : «on doit abstraire un objet de connaissance d'un contexte donné, le généraliser et s'en servir dans un autre contexte» (Barth, 1993, p.172). L'apprenant doit faire un effort intellectuel volontaire. Il s'agit d'être conscient de réutiliser une connaissance apprise dans une situation autre, par exemple dans sa vie personnelle.

Les auteurs Perkins et Salomon (1988) font la distinction entre deux types de transfert par le haut : celui qui s'utilise pour une action future et celui qui s'applique à une action déjà passée. Par exemple, lorsqu'un apprenant apprend une notion et qu'il cherche une situation dans son passé pouvant expliquer cette notion, nous sommes en face du *backward reaching transfer*, le transfert qui s'applique à une action déjà passée. Lorsqu'un apprenant apprend une notion et qu'il réussit à la généraliser et à s'en servir dans des contextes différents et variés, il s'agit du *forward reaching tranfert*, le transfert pour une action future. «Dans les deux cas, il s'agit d'un acte volontaire de réflexion, d'abstraction et de généralisation ; il faut constamment faire des connexions, rapprocher des situations différentes, être attentif aux similitudes pertinentes» (Barth, 1993, p. 172). Les apprenants experts font cet exercice assez facilement, comme un automatisme, mais les débutants ont besoin de support, de guides, d'outils pour mieux développer leurs stratégies de transfert des connaissances.

2.4 La motivation scolaire

Nous en sommes maintenant à la dernière partie de notre cadre théorique dans laquelle nous aborderons le sujet de la motivation, un facteur clé en

enseignement stratégique qui est au cœur de notre objectif de recherche. Nous traiterons de trois sujets en particulier, soit la définition de la motivation, sa construction ainsi que le modèle de motivation en contexte scolaire de Viau (1997).

2.4.1 Définition

Legendre (2005) définit la motivation comme étant un «ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin» (p.915). Sa définition de la motivation est précisée en didactique / pédagogie, il s'agit d'un «facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages» (Ibid).

Pour définir la motivation, on a souvent fait référence aux adjectifs *intrinsèque* et *extrinsèque*. Par motivation intrinsèque, Tardif (1992) entend la motivation nécessaire à chaque personne pour s'engager et participer activement à une tâche quelconque. C'est la motivation qui se trouve à l'intérieur de chaque élève et qui le fait agir en fonction de ses besoins, ses intérêts et ses goûts. Les psychologues humanistes voient en la motivation intrinsèque la seule voie à privilégier à l'école.

De son côté, la motivation extrinsèque est celle qui se trouve à l'extérieur de la personne. Tout l'environnement d'un élève peut devenir une source de motivation par les renforcements, les rétroactions ou les récompenses à venir (Tardif, 1992).

Tardif précise sa définition de la motivation et s'appuie sur la psychologie cognitive pour définir la motivation scolaire. Il la définit alors comme étant l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. La motivation scolaire a une grande influence sur les tâches que réalise l'élève en classe. Elle influence le degré d'engagement personnel de l'élève dans la tâche à accomplir, sa participation et sa persévérance, mais elle influence aussi les efforts fournis par l'élève (Tardif, 1992).

Ouellet (1994) s'appuie elle aussi sur la psychologie cognitive pour définir la motivation scolaire. Elle reconnaît l'importance des dimensions intrinsèque et extrinsèque de la motivation, mais elle précise que la motivation scolaire est quelque chose qui s'apprend. Par conséquent, si la motivation scolaire est quelque chose qui s'apprend, il s'agit aussi de quelque chose qui s'enseigne.

Viau (1997) propose pour sa part une définition s'inspirant des travaux de chercheurs ayant une approche sociocognitive (Schunk, 1990; Zimmerman, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992) qui qualifient la motivation en contexte scolaire comme «un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but» (Viau, 1997, p.7). Pour Viau (1997), la motivation est une caractéristique individuelle de l'élève dont il ne faut pas oublier l'importance dans les apprentissages scolaires.

La motivation est une composante du système métacognitif de l'élève et une composante fondamentale de sa réussite. À cet effet, McCombs (1988), Paris, Newman et Jacobs (1985) (tous mentionnés dans Tardif, 1992) ont établi une opération mathématique pour expliquer la réussite des élèves : Réussite = habiletés cognitives + volonté de participation.

2.4.2 Construction de la motivation et facteurs de la motivation scolaire

Plusieurs facteurs composent et influencent la motivation scolaire. L'enseignant se doit de les connaître afin de montrer à ses élèves des stratégies facilitant l'accès à la voie de la réussite par l'engagement, la participation et la volonté d'apprendre. «La psychologie cognitive conçoit que la motivation scolaire résulte d'un ensemble de facteurs et que c'est fondamentalement sur eux que l'enseignant doit agir pour exercer une influence sur la construction de l'élève» (Tardif, 1992, p.92).

C'est à partir des travaux de Borkowski, Carr, Rellinger et Pressley (1990), de Dweck (1989) et de McCombs (1988) que Tardif (1992) a recensé un ensemble de facteurs de la motivation scolaire présentés à la figure 2.11 : buts de l'école, intelligence, valeur de la tâche, exigence de la tâche et contrôlabilité de la tâche. Ces facteurs appartiennent soit à un système de conception, soit à un système de perception.

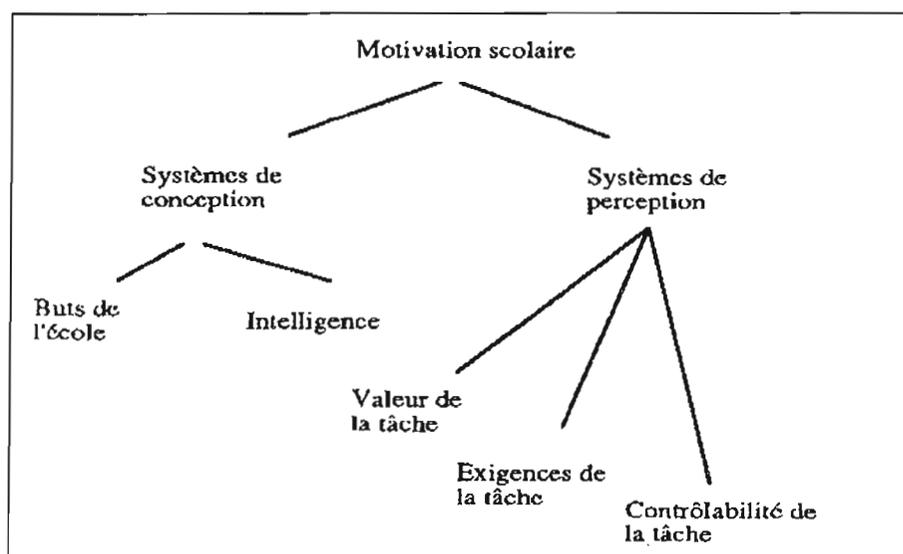


Figure 2.11 Facteurs de la motivation scolaire selon Tardif, 1992, (p. 94).

La motivation fait partie intégrante de l'évolution de l'élève et est très sensible aux interventions de l'enseignant. Autrement dit, l'enseignant a une influence sur la motivation qui elle a une influence sur l'évolution de l'élève. Avant d'entrer dans le système d'éducation, le futur élève a ses propres représentations de ce qu'est l'école. Ce sont ces représentations qui vont aider l'élève à se construire une motivation et à la contrôler. Cependant, la motivation est très fragile. Le changement de représentation d'une salle de classe, la conscience de l'évaluation des connaissances, les buts poursuivis qui passent de court à plus long terme, le changement de conception de l'intelligence, tout cela peut mettre en péril la motivation de l'élève dans l'exécution de ses tâches scolaires.

Voyons maintenant les deux facteurs de motivation appartenant au système de conception : les buts poursuivis par l'école et l'intelligence. Ces deux facteurs interviennent sur le plan affectif, donc concernent directement la motivation. L'enseignant doit être en mesure d'agir sur ces facteurs afin d'influencer positivement la motivation scolaire de l'élève.

2.4.2.1 La conception des buts poursuivis par l'école

L'école poursuit deux sortes de buts : des buts d'apprentissage et des buts d'évaluation. Les élèves qui poursuivent eux aussi des buts d'apprentissage sont ceux qui veulent accroître leurs connaissances, augmenter leurs compétences. Ils considèrent l'école comme étant avant tout un lieu d'apprentissage. Ces élèves conçoivent généralement l'intelligence comme évolutive, en ce sens que les habiletés et la capacité à apprendre peuvent se développer.

Les élèves qui poursuivent plutôt des buts d'évaluation sont ceux qui veulent toujours obtenir de bons résultats scolaires. Ils associent l'école à la compétitivité académique et veulent que le système d'éducation reconnaisse leur niveau de compétence. Ces élèves conçoivent plutôt l'intelligence comme non évolutive et croient donc qu'ils ne peuvent pas devenir plus intelligents.

Ainsi, les élèves doués sont ceux qui sont conscients que l'école poursuit un but d'évaluation et qui se prêtent bien à ce statut. Par contre, les élèves en difficulté d'apprentissage sont eux aussi conscients que l'école poursuit un but d'évaluation, mais ils croyaient plutôt que l'école était tout d'abord un lieu d'apprentissage. Ces élèves ont découvert que le système d'éducation ne privilégiait pas les risques pris pour apprendre et ont, par conséquent, cessé de faire des efforts dans leurs apprentissages pour ne pas perdre leur crédibilité intellectuelle.

Des études ont même démontré que de la première année à la sixième année du primaire, l'enfant passe d'une conception de buts d'apprentissage à une conception d'évaluation (Tardif, 1992). Certains élèves en viennent à penser alors que l'intelligence est une entité innée, non évolutive. Ce changement important de perception a des répercussions en ce qui concerne les critères de la réussite de l'élève, le choix d'activités dans lesquelles il décide de s'engager et de participer, son pouvoir sur la réalisation de la tâche, son degré de participation à cette tâche et les causes de sa performance.

Pour l'élève qui poursuit des buts d'apprentissage, ses réalisations se font à un niveau personnel. Il relie ses progrès à ses connaissances antérieures. Il évalue ses performances selon ses propres améliorations. Il n'y a pas de compétition avec les autres élèves de la classe. Cet élève choisit des activités qui contribuent à augmenter son niveau de connaissances, même si ces activités présentent certains risques de non-réussite. Il préfère les activités qui présentent certains défis, certaines difficultés à surmonter. Pour cet élève, la démarche d'apprentissage est beaucoup plus importante que la réussite. Il sait qu'il exerce un contrôle sur ses performances et il est conscient qu'il existe des stratégies pouvant l'aider à réussir. L'élève utilise des stratégies efficaces lors de la réalisation d'une tâche et peut même s'en inventer de nouvelles pour assurer sa réussite. Il participe activement aux activités et n'abandonne pas au premier obstacle. Enfin, pour l'élève qui perçoit l'école comme une institution poursuivant des buts d'apprentissage, les causes de son apprentissage font partie de lui-même. Il s'attribue ses réussites autant que ses échecs, il en est la cause.

Au contraire, pour l'élève qui poursuit des buts d'évaluation, la réussite est purement normative, c'est-à-dire que cet élève compare ses résultats à une norme, au groupe. L'élève fait fi des progrès qu'il réalise en se concentrant à l'obtention d'une note plus élevée que la moyenne du groupe. La compétition entre ici en jeu. Cet élève va choisir ses activités en fonction des risques qu'elles présentent. Moins il y a de risques, mieux c'est pour sa compétence et son estime

de soi. Il choisit aussi des activités qui sauront mettre en valeur sa compétence. Il s'agit souvent des activités les plus faciles et celles qui présentent les chances de réussite les plus élevées. Cet élève ne se sent pas responsable de ses performances ou encore, il croit qu'il a très peu de contrôle sur elles. Selon lui, sa réussite dépend plutôt de facteurs extérieurs à lui-même, comme l'enseignant, le degré de difficulté de la tâche, les pairs, etc. (Les psychologues appellent cela l'« attribution externe»). L'élève voit sa participation dépendre du jugement probable du professeur et de ses pairs sur sa performance. Si la tâche risque d'avoir des conséquences négatives sur son intégrité psychologique ou sur son estime de soi, l'élève ne fera qu'un minimum d'effort, tandis que si l'activité permet à l'élève de se mettre en valeur et de faire voir ses performances, il s'investira davantage dans la réalisation de la tâche. Enfin, pour l'élève qui perçoit l'école comme une institution poursuivant des buts d'évaluation, les causes de sa performance (ses réussites ou ses échecs) sont attribuables à des éléments extérieurs comme la chance ou la malchance, la facilité ou la difficulté de la tâche, l'intelligence, etc.

L'enseignant a donc le devoir de faire de sa classe un endroit qui vise l'apprentissage en premier lieu et qui ne se centre pas sur l'évaluation. Pour y parvenir, l'enseignant doit tenir compte du climat d'apprentissage de sa classe, de l'importance qu'il attribue à l'acquisition et à la perception de la contrôlabilité de la tâche, du type de rétroaction fournie aux élèves, des liens entre ses stratégies d'enseignement et ses stratégies d'évaluation, etc.

Selon Barth (1993), la motivation est la conséquence de l'apprentissage en classe et non la condition de cet apprentissage. «...ce manque de motivation n'est-il pas l'effet plutôt que la cause de la non-compréhension?» (p.146). Pour elle, comme pour Tardif (1992) ou Viau (1997), un élève arrive en classe avec sa propre motivation. C'est là que la motivation subit des changements. Si l'élève vit des réussites, il se sentira capable, développera des habiletés cognitives et aura une volonté de participer aux activités pédagogiques. Sa motivation sera

soutenue. C'est l'équation mathématique de McCombs (1988), Paris, Newman et Jacobs (1985) expliquant la réussite des élèves. Au contraire, si l'élève vit des échecs, dus, par exemple, à des activités de degré de difficulté au-delà d'un défi raisonnable, l'élève se sentira incapable, développera des attitudes de non-participation et sera démotivé. D'où le fait, pour Barth (1993), que la motivation est l'effet de la non-compréhension.

2.4.2.2 La conception de l'intelligence

L'intelligence est la deuxième notion qui influe sur la motivation. Elle peut être vue de deux différentes manières. Certains élèves la voient comme étant évolutive, pouvant se développer tout au long de la vie. Cette conception de l'intelligence se définit comme un ensemble de connaissances, et de stratégies cognitives et métacognitives pouvant évoluer et être apprises à n'importe quel âge. L'élève qui voit l'intelligence de cette façon est souvent celui qui perçoit l'école comme une institution qui poursuit des buts d'apprentissage. Il se fixe lui-même des buts relatifs à la construction de son savoir. Il veut apprendre, c'est pourquoi il choisit des activités qui sont susceptibles d'augmenter ses connaissances ou même qui présentent certaines difficultés. Il participe beaucoup et activement aux activités, sa motivation est donc élevée.

D'un autre point de vue, l'intelligence peut être perçue comme une entité stable, fixe, c'est-à-dire qui ne peut évoluer ou subir de transformation durant la vie d'une personne (Tardif, 1992). L'élève qui a cette définition de l'intelligence est celui qui ne voit que les buts d'évaluation de l'école. Il se fixe souvent des buts relatifs à la validation de ses connaissances. En d'autres termes, cet élève choisit des activités qui mettent en évidence ses compétences. Il évite toutes les activités susceptibles de dévoiler ses faiblesses académiques. Il ne participe pas tellement aux activités et ce, afin d'éviter les risques de voir son niveau de compétence jugé négativement. Sa motivation scolaire est, par conséquent, réduite.

L'intelligence est donc un facteur important de la motivation scolaire et l'enseignant doit en tenir compte dans ses pratiques pédagogiques. Dans notre dispositif d'enseignement, nous n'avons pas mis l'accent sur ce facteur de la motivation, mais nous avons veillé, pendant nos périodes d'enseignement, à ne jamais dénigrer les élèves et à les encourager pour qu'ils se sentent capables de réussir, dans le but d'accroître leur estime de soi par rapport à la réussite d'une tâche jugée difficile par plusieurs : retrouver et accorder les PP.

Voyons maintenant les trois facteurs de motivation appartenant au système de perception : la valeur, l'exigence et la contrôlabilité de la tâche. Tardif croit que même si ces composantes sont essentielles dans la motivation scolaire, «ce ne sont pas les capacités réelles de l'élève qui ont le plus de poids dans sa motivation scolaire, dans sa décision de s'engager et de participer, mais la perception même qu'il a de ses capacités, les capacités qu'il croit vraiment avoir» (Tardif, 1992, p. 117). Nous avons tenu compte beaucoup plus de ces trois facteurs, puisque ce sont sur eux que nous avons le plus d'emprise. Dans le choix de nos activités et de leur présentation aux élèves, nous avons toujours en tête ces facteurs de motivation : la perception qu'a l'élève de la valeur de la tâche, de l'exigence de la tâche (donc de sa propre compétence à réaliser une tâche) et de la contrôlabilité de la tâche (sa perception de pouvoir contrôler le déroulement et le résultat d'une tâche).

2.4.2.3 La perception de valeur de la tâche

La perception de la valeur de la tâche, c'est la conception que l'élève se fait de cette tâche. La valeur de la tâche est souvent déterminée par ses retombées cognitives, affectives et sociales, mais aussi par sa signification (ou absence de signification) et sa portée (ou absence de portée). Le rôle de l'enseignant est donc de donner une signification à chaque tâche présentée à l'élève. Il doit aussi lui expliquer les buts poursuivis par cette activité de même que les possibles retombées sociales, personnelles, affectives. En sachant tout cela, l'élève sera

conscient de l'importance de réaliser la tâche et il participera, s'engagera, persistera plus. Sa motivation sera plus élevée. «Pour qu'un élève accorde de la valeur à une activité, celle-ci doit avant tout être signifiante à ses yeux» (Nadeau et Fisher, 2006, p.131). L'élève doit lui-même donner du sens à ses apprentissages et y retrouver ses propres buts. (Ibid, p.132).

2.4.2.4 La perception des exigences de la tâche

La motivation d'un élève est aussi dépendante de la perception qu'il se fait des exigences d'une tâche. Pour évaluer les exigences que requiert une tâche, l'élève prendra en considération les connaissances antérieures qu'il croit posséder ainsi que les stratégies d'apprentissage dont il dispose pour réaliser la tâche. S'il pense qu'il détient les bonnes connaissances et les bonnes stratégies, sa motivation, jusque là, sera positive. Ensuite, l'élève jugera de la difficulté des étapes de la réalisation de la tâche. S'il perçoit trop d'obstacles, les risques sont grands de voir sa motivation réduite. Si les étapes de la réalisation peuvent être franchies sans difficulté ou avec l'aide de l'enseignant, l'élève a de bonnes chances d'être motivé à réaliser la tâche. «Une activité doit susciter l'engagement cognitif de l'élève, lui présenter un défi, mais un défi surmontable» (Nadeau et Fisher, 2006, p.134). Enfin, la façon d'évaluer le travail peut réduire la motivation de l'élève si, par exemple, l'évaluation ne porte que sur le travail final et que l'élève a mis beaucoup d'efforts dans sa démarche de réalisation. Les critères de réussite peuvent donc influencer l'engagement et la participation de l'élève dans une activité.

2.4.3.5 La perception de la contrôlabilité de la tâche

La perception de la contrôlabilité de la tâche se définit comme étant le sentiment qu'a l'élève de pouvoir réaliser la tâche et de répondre aux exigences de l'enseignant (Tardif, 1992). L'élève qui se croit capable de réaliser la tâche attribue ses performances à des facteurs sur lesquels il a du pouvoir comme l'effort, les stratégies utilisées, etc. Il attribue aussi ses performances à des facteurs variables

comme les stratégies de réalisation de la tâche, l'attention accordée à son travail, l'engagement et la participation. L'élève qui perçoit la tâche comme étant sous son pouvoir est plus porté à faire un traitement significatif des informations emmagasinées et à faire des liens entre toutes ses connaissances. Sa participation aux activités est maximale et sa motivation aussi.

Pour l'élève qui ne voit pas l'influence ou le pouvoir qu'il a sur la contrôlabilité de la tâche, c'est tout le contraire. Il croit qu'il n'a pas de pouvoir sur sa performance et que la chance, la malchance, la difficulté de la tâche, les démarches pédagogiques de l'enseignant, etc. sont les éléments qui influencent sa performance. Il traite souvent les informations de façon automatique, mécanique, en utilisant la mémoire comme stratégie principale d'apprentissage. De plus, il ne fait aucun lien entre ses divers domaines de connaissances. Il ne participe pas aux activités et sa motivation s'en ressent.

Ici aussi l'enseignant a un grand rôle à jouer. Il doit faire augmenter la participation et l'engagement des élèves en créant un climat propice aux activités dépendantes du pouvoir de l'élève. Autrement dit, les élèves doivent savoir que ce sont eux les grands responsables de leurs réussites et de leurs échecs, et l'enseignant doit les guider dans cette découverte.

2.4.3 Le modèle de motivation en contexte scolaire de Viau

Le modèle de Viau (1997) présenté à la figure 2.12 illustre bien sa définition de la motivation présentée au point 2.4.1 : «un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but» (p.7).

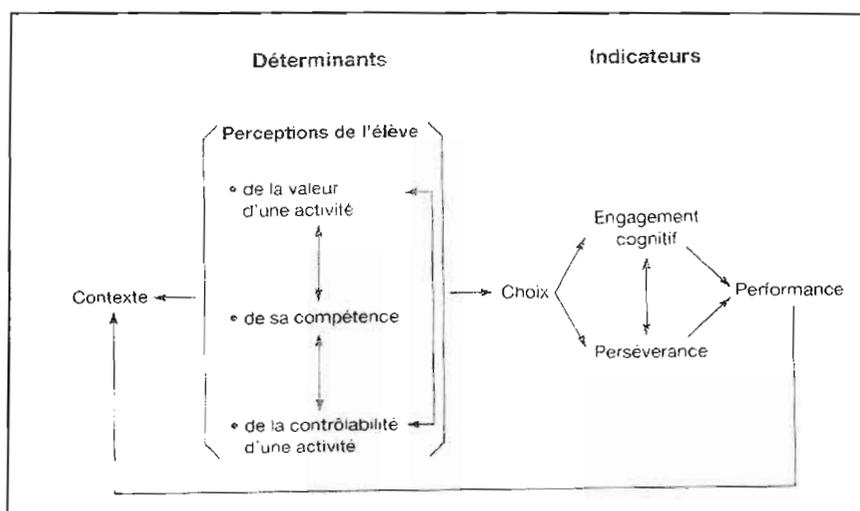


Figure 2.12 Modèle de motivation en contexte scolaire selon Viau, 1997, (p.32).

Le modèle de Viau est composé de huit composantes : une composante contextuelle et sept composantes relatives à l'élève, dont trois qui sont directement influencées par le contexte dans lequel l'élève se trouve (les déterminants) et quatre qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève (les indicateurs). Abordons brièvement chacune de ces composantes.

Le contexte est, selon Viau (1997), à l'origine de la dynamique motivationnelle. Il s'agit des activités d'enseignement et d'apprentissage. Ces activités demandent un engagement cognitif de la part de l'élève et le contenu des activités doit être une matière scolaire. Ce dernier point est important, car selon Viau, «la motivation d'un élève est influencée autant par une activité en soi que par la matière qu'elle véhicule» (p.33). Certaines fois, le contexte peut aussi être formé d'événements sans lien avec les activités d'enseignement, comme par exemple des conflits entre les élèves ou des tensions entre un élève et l'enseignant.

Le contexte dans lequel se trouve l'élève influence directement les composantes relatives aux perceptions de l'élève, composantes que Viau (1997) nomme les déterminants. Les déterminants «correspondent à la manière dont

l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir» (p.33). Ils sont considérés comme les sources de la motivation. La perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à accomplir l'activité et la perception de la contrôlabilité de la tâche sont les trois déterminants. Puisqu'ils correspondent en tous points aux trois facteurs de motivation appartenant au système de perception de Tardif explicités au point 2.4.2, nous passons donc outre l'explication de ces trois déterminants.

Les indicateurs (le choix de faire une activité, la persévérance dans son accomplissement, l'engagement cognitif, et la performance qui en résulte) permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève. Ils sont considérés comme les conséquences de la motivation. Voyons-les en détail.

Le choix est le premier indicateur de la motivation d'un élève. Un élève motivé choisit de faire une tâche demandée alors qu'un élève démotivé fait le choix de ne pas la faire ou de retarder le moment où il devra la faire. L'élève démotivé emploie donc des stratégies d'évitement : regarder par la fenêtre, aller tailler son crayon, faire répéter l'enseignant, etc.

La persévérance est le deuxième indicateur et est utilisé par Viau (1997) dans le sens de ténacité. Viau (1997) mesure la persévérance «en calculant le temps que l'élève consacre à des activités comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de manuel, etc.» (p.76). Plus un élève persévère dans ses tâches scolaires, plus il a de chances de réussir. Il ne faut pas oublier, cependant, que les efforts fournis doivent être de qualité. Il ne s'agit pas seulement de passer des heures et des heures à lire ses notes de cours pour bien réussir un examen.

L'engagement cognitif est le troisième indicateur de motivation. L'engagement cognitif est un terme utilisé en psychopédagogie pour désigner les comportements actifs d'un élève comme le fait d'être attentif à ce que l'enseignant dit, être

concentré, etc. «L'engagement cognitif se définit comme l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité» (Viau, 1997, p.77). Par stratégies d'apprentissage, Viau entend les stratégies de mémorisation, d'organisation et d'élaboration alors que par stratégies d'autorégulation, il entend les stratégies métacognitives (planification, monitoring, autoévaluation), les stratégies de gestion (organisation du travail dans le temps, lieu d'apprentissage, ressources humaines et matérielles) et les stratégies motivationnelles (se fixer des buts à atteindre, se donner des défis à relever, se récompenser).

Enfin, le dernier indicateur de la motivation est la performance. Pour certains, la performance correspond aux résultats observables des apprentissages de l'élève. «Selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage, le terme performance se limite à désigner les comportements qui traduisent l'utilisation par l'élève soit de connaissances déclaratives, soit de connaissances procédurales ou encore de stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation» (Viau, 1997, p.93). La performance est importante dans le modèle motivationnel de Viau, car un élève motivé persévéra plus qu'un autre moins motivé et utilisera plus de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation et cela influencera sa performance. Plus un élève est motivé, meilleure est sa performance.

Plusieurs liens peuvent être faits entre les différentes composantes du modèle de Viau, mais une relation intéressante entre les déterminants et les indicateurs résume bien le modèle : «la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à ce qu'il atteigne le niveau de performances qu'il désire atteindre» (Viau, 1997, p. 34-35).

Dans ce deuxième chapitre, nous avons tout d'abord fait un survol des différentes représentations du savoir-écrire, selon certains auteurs. Dans cette partie, nous avons mis l'accent sur certains modèles rédactionnels, tous très

cognitivistes, mais qui ne mettaient pas l'accent, ou si peu, sur les difficultés des élèves et ne faisaient que très peu de place à l'enseignant. Ces modèles ne nous conviennent pas tout à fait puisqu'ils ne tenaient pas ou peu compte du côté métacognitif de l'apprentissage. C'est pourquoi nous avons tenu à glisser un mot à ce sujet, dans la première partie du chapitre afin de bien cerner ce que nous écartions. Nous avons ensuite abordé différentes approches de l'enseignement en voyant trois courants issus de la psychologie : le behaviorisme, l'humanisme et le cognitivisme, ce dernier étant celui dans lequel nous nous situons en regard de notre objectif de recherche, qui est d'évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur les progrès des élèves de première secondaire, d'une composante linguistique de la production écrite, soit l'orthographe grammaticale, plus précisément la reconnaissance et l'accord des participes passés. Dans une troisième partie, nous avons explicité en détail les principes de l'enseignement stratégique, concept clé dans notre recherche. Enfin, nous avons défini la motivation scolaire qui joue un grand rôle dans l'enseignement stratégique.

Dans le chapitre suivant, nous ferons état de la méthodologie que nous avons suivie afin d'expérimenter un dispositif didactique basé sur les notions en cause, entre autres l'enseignement stratégique.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons l'expérimentation que nous avons tentée dans une classe d'élèves de première secondaire. Tout d'abord, nous expliquons l'approche méthodologique choisie et nous décrivons les sujets de l'expérimentation. Nous expliquons ensuite le déroulement de l'intervention pédagogique que nous avons planifiée et qui porte sur l'enseignement stratégique des participes passés. Nous présentons aussi les outils que nous avons utilisés.

3.1 Approche méthodologique

Notre recherche se veut descriptive et exploratoire. Elle vise à évaluer les effets de l'enseignement stratégique d'une composante linguistique de la production écrite, soit l'orthographe grammaticale et plus particulièrement les participes passés, sur les progrès des élèves de première secondaire.

Pour ce faire, nous avons évalué les stratégies de reconnaissance et d'accord des trois participes passés de base (sans auxiliaire, avec l'auxiliaire *être* et avec l'auxiliaire *avoir*) utilisées par les sujets avant et après la mise en place d'activités de grammaire en enseignement stratégique. Puis, nous avons comparé les compétences des élèves sur les aspects ciblés à ceux d'un autre groupe n'ayant pas été soumis aux activités de grammaire en enseignement stratégique.

3.2 Sujets de la recherche

Notre expérimentation a été réalisée auprès de deux groupes réguliers de première secondaire d'une école de Montréal, groupes dont nous sommes l'enseignante de français. Le groupe A, groupe expérimental, était composé de 30 élèves, soit 16 filles et 14 garçons. Le groupe B, groupe contrôle, était composé de 15 filles et 13 garçons, soit 28 élèves au total.

Les tableaux 3.1 et 3.2 montrent que les résultats sommatifs des élèves des deux groupes étaient équivalents, au départ, au point de vue de leurs habiletés langagières, que ce fut en écriture ou en lecture. Nous avons tenu compte du volet lecture puisque des questions d'ordre grammatical se retrouvaient dans les mesures d'évaluation en lecture et que l'objet de cette recherche, l'apprentissage des participes passés, est de nature grammaticale. Les deux groupes ont été évalués à partir des mêmes examens sommatifs.

Tableau 3.1

Tableau comparatif des résultats en **écriture** (avant l'expérimentation) des deux groupes choisis pour l'expérimentation selon les notes des examens sommatifs inscrites au bulletin

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Examen de fin d'année	Sommaire
Groupe expérimental A	61%	59%	62%	53%	60%	60%
Groupe contrôle B	59%	62%	52%	56%	61%	58%

Tableau 3.2

Tableau comparatif des résultats en **lecture** (avant l'expérimentation) des deux groupes choisis pour l'expérimentation selon les notes des examens sommatifs inscrites au bulletin

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Examen de fin d'année	
Groupe expérimental A	NE*	52%	59%	45%	47%	56%
Groupe contrôle B	NE*	51%	61%	51%	48%	56%

NE signifie que la lecture n'a pas été évaluée à la 1^{re} étape.

Nous croyons que la présence d'un groupe contrôle est très pertinente pour nous assurer que le traitement administré aux élèves du groupe expérimental a été le seul responsable des résultats de l'expérimentation. Par exemple, si, tel que nous le prévoyons dans notre hypothèse, les élèves du groupe expérimental font des progrès marqués lors d'activités d'écriture par rapport à l'accord des participes passés, et que nous voulons imputer ces progrès au traitement reçu, c'est-à-dire à l'enseignement stratégique, nous devons pouvoir comparer ces progrès à ceux d'autres élèves, ceux du groupe contrôle B, et vérifier si les élèves du groupe contrôle ont eux aussi fait des progrès, et jusqu'à quel point ils ont progressé et ce, sans avoir subi le traitement. Nous pourrions ainsi comparer les progrès imputables à la technique de l'enseignement stratégique utilisée avec le groupe expérimental aux progrès naturels faits pendant ce même laps de temps par les élèves du groupe contrôle qui subissaient un enseignement traditionnel.

Dans notre analyse du groupe expérimental, nous n'avons considéré que les résultats des élèves qui étaient présents au prétest et au post-test, et qui avaient complété la majorité des activités présentées en classe. En ce qui concerne le groupe contrôle, nous avons choisi d'analyser les résultats du prétest et du post-test de treize élèves seulement, soit un fort (5%), sept moyens (57%) et cinq faibles (38%). Le pourcentage d'élèves choisis dans chacune des catégories du

groupe contrôle correspond au pourcentage d'élèves de ces mêmes catégories du groupe expérimental. Le choix de ces treize élèves s'est fait selon leurs résultats scolaires, mais aussi selon notre expertise personnelle. Les résultats du prétest nous ont aussi permis de mieux classer les élèves selon leur rendement et de choisir les treize élèves du groupe contrôle. Nous avons donc analysé 33 corpus, 20 d'élèves du groupe expérimental et 13 du groupe contrôle.

3.3 Intervention pédagogique

Notre dispositif expérimental s'est échelonné sur une période de neuf semaines, du 5 avril au 3 juin 2005, pour une durée d'environ 36 heures, à raison de quatre cours d'une heure par semaine. Un prétest (présenté en appendice C) sur la reconnaissance et l'accord des trois participes passés de base a d'abord été administré aux deux groupes (expérimental et contrôle). Ce test a été auparavant validé par le conseiller pédagogique de notre école qui est aussi formateur en enseignement stratégique, de même que par une collègue de travail, formée aussi en enseignement stratégique. De plus, notre directrice de recherche nous a proposé certaines pistes afin d'améliorer le test, avant de l'administrer aux élèves. L'enseignement des participes passés s'est ensuite fait selon le modèle de l'enseignement stratégique (explicitée au chapitre 2) à l'aide d'une série d'activités élaborées par nous-même. Ces activités ont été regroupées dans un cahier d'exercices propre à chaque élève permettant une meilleure collecte de données. Enfin, le même test qu'au début de l'intervention a été administré aux deux groupes suite à l'apprentissage des participes passés, de façon stratégique pour le groupe expérimental et de façon traditionnelle pour le groupe contrôle. Pendant l'expérimentation, trois moments forts nous ont servi à faire des prises de données systématiques : le premier, suite à l'apprentissage de la reconnaissance d'un participe passé, le second, suite à l'apprentissage de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* et le dernier, suite à l'apprentissage de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire.

3.4 Instruments de recherche

Le matériel didactique utilisé comme instrument de recherche (prétest / post-test, activités formatives, etc.) a été élaboré par nous-même et validé par notre directrice de recherche, mais aussi par deux collègues de travail, enseignantes en français première secondaire et formée en enseignement stratégique, de même que par notre conseiller pédagogique qui est formateur en enseignement stratégique. La validation nous a permis de faire de légères corrections aux activités avant de les faire vivre aux élèves. Le matériel didactique a été élaboré en respectant le programme d'études au secondaire en français de 1995 en ce qui a trait à l'apprentissage des participes passés (Appendice B1). Il respecte également le programme qui a été mis en application à partir de septembre 2005 (Appendice B2). Les activités tiennent compte aussi des principes de l'enseignement stratégique explicités au chapitre 2. Certaines activités se retrouvent dans les appendices C.

3.5 Instruments de collecte de données

Les activités que nous avons bâties en enseignement stratégique sont les outils qui nous ont permis de recueillir toutes nos données et de les analyser ensuite. Certains outils (stratégies de reconnaissance des participes passés, stratégies d'accord des participes passés, entre autres) ont été construits avec les élèves du groupe expérimental afin de nous assurer de leur participation active à leur processus d'apprentissage, puisque, comme le stipule le premier principe pédagogique de l'enseignement stratégique énoncé par Tardif et explicité au point 2.3.2, «...l'apprentissage est un processus qui exige que l'élève soit actif. Ce dernier doit donc participer activement dans ses propres démarches d'apprentissage pour que sa construction du savoir soit probable» (Tardif, 1992, p.81).

3.6 Déroulement de l'expérimentation

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'expérimentation s'est échelonnée sur une période de neuf semaines pendant lesquelles les élèves du groupe expérimental ont été soumis à l'enseignement stratégique des participes passés alors que les élèves du groupe contrôle en ont reçu un enseignement traditionnel. Dans cette partie, nous décrivons notre démarche de recherche ainsi que le processus d'enseignement des trois types de participes passés de base (avec l'auxiliaire *avoir*, avec l'auxiliaire *être*, sans auxiliaire) expérimenté dans les deux groupes.

3.6.1 Prétest

Le prétest comportait six tâches différentes (Appendice C1). La première question du prétest permettait de vérifier les stratégies que l'élève utilisait déjà, avant l'apprentissage systématique des participes passés, pour reconnaître et accorder un participe passé. La tâche suivante, tâche A, consistait à identifier, dans un texte, les participes passés. L'élève devait, à la tâche B, identifier le type des participes passés soulignés dans une quinzaine de phrases. La tâche C était un peu plus complexe. L'élève devait expliquer pourquoi, dans les dix phrases présentées, le participe passé était bien accordé. Enfin, les deux dernières tâches, D et E, permettaient à l'élève d'inventer à son tour des participes passés. À la tâche D, l'élève devait inventer cinq phrases contenant toutes au moins un participe passé et indiquer de quel type de participe passé il s'agissait. La dernière tâche fut la plus complexe : à partir d'un court début de récit d'aventure écrit au passé composé, l'élève devait inventer une péripétie d'environ 75 mots contenant des participes passés, les identifier et les accorder. L'élève disposait de deux périodes de 75 minutes pour faire le prétest. Cependant, après une période complète, tous les élèves des deux groupes avaient terminé leur prétest, puisque la majorité d'entre eux avaient peu de connaissances sur les participes passés.

Avant la distribution du prétest, nous avons expliqué aux élèves que ce test allait leur permettre d'évaluer leurs progrès, car ils allaient passer le même test à la fin de leurs apprentissages sur les participes passés. Nous les avons aussi rassurés sur le fait qu'il était normal qu'ils ne comprennent pas certaines questions, car ils n'avaient pas encore appris les notions relatives aux participes passés, pour la plupart, certains les ayant cependant vues en sixième année du primaire. Nous avons lu toutes les questions du prétest avec les élèves. Nous n'avons pas expliqué les questions puisque nous voulions vérifier qui possédait déjà des connaissances sur les participes passés et que nous ne voulions pas influencer les réponses des élèves.

3.6.2 Mise en situation (déclencheur)

Comme mise en situation, nous avons présenté aux élèves un texte dans lequel les participes passés (employés avec auxiliaires) avaient été remplacés par des verbes au présent. Le but était de faire voir aux élèves que le participe passé est indispensable dans les temps composés et qu'il permet de raconter une histoire de façon cohérente.

3.6.3 Activation des connaissances antérieures

L'activation des connaissances antérieures s'est faite en trois étapes. Tout d'abord, les élèves ont été invités à réfléchir individuellement sur ce qu'ils connaissaient déjà des participes passés et à noter ce qu'ils savaient sur une feuille prévue à cet effet. Ensuite, en équipe de quatre, les élèves ont partagé leurs connaissances sur les participes passés. Sur la même feuille, ils pouvaient noter ce qu'ils avaient oublié ou ce que leurs collègues avaient noté. Enfin, chaque équipe a désigné un porte-parole qui est venu faire part des connaissances antérieures des membres de son équipe à l'avant de la classe. Toutes les connaissances antérieures nommées par les représentants des équipes ont été inscrites au tableau par l'enseignante. Au début, beaucoup d'élèves ne trouvaient

rien à écrire sur leur feuille. Plusieurs croyaient ne rien connaître des participes passés. Ensuite, en équipe de quatre, certaines connaissances sont ressorties, mais les élèves se sont vite aperçus que leurs connaissances étaient souvent différentes de celles des autres élèves de leur propre équipe. Un doute s'est alors installé dans leur esprit.

Certaines connaissances antérieures des élèves étaient erronées, mais toutes les connaissances des élèves, même celles erronées, ont été relevées et consignées, et n'ont pas tout de suite été rejetées du revers de la main. Comme le disent Nadeau et Fisher, «les erreurs d'orthographe ou de grammaire sont révélatrices des conceptions et procédures de l'élève» (Nadeau et Fisher, 2006, p.104). Il nous apparaissait donc important de ne pas rejeter tout de suite les connaissances erronées des élèves, de façon à voir d'où partaient leurs conceptions erronées. «En cherchant à comprendre le processus qui a mené à l'erreur, il devient possible de mieux intervenir à la source, sur la façon dont l'élève conçoit et applique les notions» (Nadeau et Fisher, 2006, p.104).

À une étape ultérieure, les élèves ont été amenés à confronter leurs connaissances antérieures à des exemples concrets de participes passés ainsi qu'à un document expert. Ainsi, les connaissances erronées des élèves ont été confrontées aux vraies connaissances et les élèves ont pu dès lors mettre à jour les leurs. «Il faut montrer explicitement aux élèves les limites de productivité de leurs conceptions afin de les convaincre que les connaissances nouvelles qu'on leur propose sont plus pertinentes» (Gauvin, 2001, p.127).

3.6.4 Organisation des connaissances antérieures

Une fois que chaque équipe eut fait état de ses connaissances antérieures sur les participes passés, chacune a été invitée à organiser en catégorie les connaissances antérieures écrites au tableau. Un carton et un crayon feutre ont été remis à chaque équipe afin qu'elle dessine son schéma organisationnel.

Lorsque la tâche a été terminée, un représentant de chaque équipe a expliqué le regroupement établi par son équipe. Ici encore, les élèves n'ont pas trouvé la tâche facile. Tout d'abord, parce qu'ils ne sont pas habitués de faire ce genre d'activités, mais aussi parce que leurs connaissances étaient difficiles à classer en catégories.

3.6.5 Liens avec les notions vues

Il était important que les élèves fassent des liens entre les participes passés et les autres notions vues au cours de français tout au long de l'année scolaire. Nous avons donc questionné oralement les élèves sur l'utilité d'en apprendre plus sur les participes passés. Nous les avons guidés dans leurs réponses en leur rappelant le texte lu au début de la séquence d'enseignement, texte dans lequel les participes passés sont primordiaux pour leur compréhension du texte. «Améliorer l'enchaînement des activités de grammaire et leurs liens avec les autres activités de la classe peut augmenter la valeur que les élèves accorderont à ces activités. Cela constitue un premier pas vers le soutien à la motivation» (Nadeau et Fisher, 2006, p.133)

3.6.6 Aspect affectif

L'aspect affectif est important dans l'apprentissage, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique. Il était donc essentiel pour nous que chaque élève exprime ce qu'il ressentait par rapport à la situation d'apprentissage des participes passés. Pour nous, il était essentiel de prendre en compte l'aspect affectif du savoir, car comme le dit Barth (1993), «l'aspect affectif du savoir [...] contribue fortement à lui donner du sens» (p.69).

Nous avons donc demandé aux élèves d'exprimer, sur papier, comment ils se sentaient avant le début de la séquence d'apprentissage des participes passés. Nous leur avons spécifié que personne n'irait voir ce qu'il y avait écrit sur leur

feuille, mais qu'ils seraient invités à partager avec les autres ce qu'ils ressentait. Personne n'a été forcé de s'exprimer s'il ne le désirait pas.

Les souvenirs des élèves reliés, par exemple, à un exercice antérieur sur les participes passés qui s'est mal déroulé, les sources de motivation ou de démotivation peuvent avoir une incidence directe sur les émotions des élèves et influencer leur attitude par rapport à la séquence d'enseignement. C'est pourquoi nous voulions connaître les sentiments des élèves face à l'apprentissage des participes passés. Par exemple, si un élève ne se sent pas à l'aise avec une nouvelle notion à apprendre, qu'il n'a pas confiance en lui, qu'il se sent incapable de réussir avant même le début de la séquence d'apprentissage, il y a fort à parier que l'apprentissage ne se fera pas. Selon Delannoy (1994), lorsque des problèmes affectifs personnels d'un élève absorbent toute son énergie, il n'est pas disponible mentalement pour une activité intellectuelle. Si en plus, c'est son premier contact avec un champ de savoir, l'élève risque de détester ce sujet de savoir pendant très longtemps, associant un sentiment d'échec à ce sujet en particulier.

Nous avons refait cet exercice deux autres fois pendant l'expérimentation. Une fois après l'apprentissage de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* et une dernière fois lorsque la séquence d'apprentissage a été terminée, juste avant le post-test. Cet exercice nous a permis, lors de l'analyse des résultats, d'observer le changement d'attitude des élèves face aux participes passés, au fur et à mesure du déroulement des activités.

3.6.7 Démarche inductive d'apprentissage des participes passés

Pour chaque connaissance à acquérir, nous avons procédé par démarche inductive. Cette démarche inductive se divise en cinq parties principales :

1. exemples / contre-exemples et caractéristiques fondamentales;
2. document expert;

3. enseignement explicite :
 - modelage
 - pratique guidée
 - pratique coopérative
 - pratique autonome;
4. organisation des connaissances;
5. intégration et transfert des apprentissages.

Les connaissances à acquérir étaient les suivantes :

- A. la reconnaissance d'un participe passé (employé sans auxiliaire ou avec l'auxiliaire *être* ou *avoir*);
- B. l'accord d'un participe passé (employé sans auxiliaire ou avec l'auxiliaire *être* ou *avoir*).

Nous verrons maintenant les différentes étapes de cette démarche selon les deux connaissances qui étaient à acquérir.

A. La reconnaissance d'un participe passé (employé sans auxiliaire ou avec l'auxiliaire *être* ou *avoir*)

3.6.7.1 Exemples / contre-exemples et caractéristiques fondamentales

Il est important de bien choisir les exemples et les contre-exemples, ce que l'on appelle généralement avec les élèves les « exemples oui » et les « exemples non ». Ceux-ci vont permettre aux élèves de faire ressortir les caractéristiques fondamentales des notions à acquérir, soit la reconnaissance d'un participe passé dans un premier temps et son accord dans un deuxième temps.

Les exemples doivent permettre de faire ressortir les caractéristiques fondamentales de la notion à acquérir. Puis, un contre-exemple viendra consolider (infirmer ou confirmer) les caractéristiques fondamentales ressorties. Ensuite,

d'autres exemples et contre-exemples doivent être présentés l'un à la suite de l'autre et ce, dans le but d'éliminer les caractéristiques fondamentales qui ne sont pas imputables à la notion à acquérir. Il est très important de toujours retourner valider les caractéristiques fondamentales qui ont été nommées.

Tout d'abord, nous avons présenté au rétroprojecteur un premier exemple de ce qu'est un participe passé. Nous avons demandé aux élèves de dire pourquoi, selon eux, il s'agissait bel et bien d'un participe passé. Toutes les réponses des élèves ont été notées au tableau. Puis, nous avons poursuivi avec d'autres exemples. Nous avons guidé les élèves afin qu'ils fassent ressortir les caractéristiques permettant de reconnaître un participe passé. Puis, nous avons présenté des contre-exemples. Nous avons demandé aux élèves de dire pourquoi ces exemples ne permettaient pas de reconnaître un participe passé. Si une caractéristique déjà ressortie par les élèves était infirmée par un contre-exemple, elle était rayée de la liste du tableau. Ainsi de suite, jusqu'à ce que toutes les caractéristiques fondamentales permettant la reconnaissance d'un participe passé aient été trouvées. Les élèves ont bien participé à cette activité.

Au fur et à mesure que les caractéristiques fondamentales étaient écrites au tableau, chaque élève a été invité à les inscrire sur la feuille prévue à cet effet. L'élève devait aussi rayer sur sa feuille les caractéristiques fondamentales qui étaient éliminées grâce aux contre-exemples.

Nous n'avons jamais donné les réponses aux élèves, nous n'avons fait que les guider. C'est à l'étape suivante et à l'aide du document expert que les élèves ont vérifié si les caractéristiques fondamentales qu'ils avaient ressorties permettaient effectivement, hors de tout doute, de reconnaître un participe passé.

3.6.7.2 Document expert

Une fois les caractéristiques fondamentales ressorties, les élèves ont vérifié si leurs caractéristiques étaient effectivement celles qui permettaient de reconnaître un participe passé. Pour ce faire, nous leur avons remis un document expert (présenté en appendice C), document dans lequel nous définissons ce qu'est un participe passé et comment il s'accorde. À la lecture de celui-ci, les élèves ont validé les caractéristiques fondamentales qu'ils avaient ressorties. Pour ce faire, ils ont utilisé la feuille prévue à cet effet.

3.6.7.3 Enseignement explicite

L'enseignement explicite s'est divisé en quatre étapes. La première étape est celle du modelage. Tout d'abord, nous avons informé les élèves de la nature et de l'utilité du modelage. Puis, nous avons présenté, au rétroprojecteur, diverses phrases contenant, ou pas, des participes passés. Nous avons donné aux élèves une intention d'écoute claire. Celle-ci était d'observer et de prendre en note les étapes de la stratégie de l'expert (nous-même) pour identifier un participe passé dans une phrase. Une feuille prévue pour noter cette stratégie a aussi été distribuée aux élèves (Appendice C2).

Puis, nous avons rendu transparente notre façon de procéder pour identifier un participe passé. Oralement, nous avons détaillé chaque étape de notre stratégie. Il était important à cette étape que nous soyons nous-même l'expert et que nous nous donnions en exemple, dans l'esprit de la technique de modelage. Les élèves n'avaient donc pas à prendre la parole. Leur tour viendrait à l'étape de la pratique guidée. Plusieurs exemples ont servi au modelage et ces exemples étaient de différents types : aucun participe passé dans la phrase, présence de participe passé employé sans auxiliaire ou avec un auxiliaire (*avoir* ou *être*).

Suite au modelage, nous sommes revenue sur les observations notées par les élèves. Ce retour a permis d'établir, avec les élèves, une stratégie de reconnaissance d'un participe passé. Nous avons noté, au tableau, les étapes que mentionnaient les élèves. La formulation des élèves a été respectée pour garder le sentiment de contrôle qu'avaient les élèves d'avoir eux-mêmes établi la stratégie de reconnaissance d'un participe passé. Les élèves ont alors inscrit cette stratégie codifiée sur la feuille prévue à cet effet (Appendice C2). Puis, nous avons rendu visible cette stratégie en l'affichant dans la classe pour que les élèves puissent la consulter au besoin.

La deuxième étape de l'enseignement explicite est la pratique guidée. Le but de la pratique guidée est d'amener l'élève à appliquer la stratégie codifiée déjà établie en groupe. Pour ce faire, nous avons choisi un élève pour venir à l'avant de la classe faire à son tour un modelage. Nous nous sommes assurée de choisir un élève que nous savions capable de réussir, mais non un premier de classe. Il était important que l'élève choisi réussisse son modelage pour qu'il ait confiance en lui, mais aussi pour que les autres élèves se sentent aussi capables de le faire. Si nous avons choisi un premier de classe, les plus faibles n'auraient pas été motivés, car ils auraient cru que la réussite de l'élève-modeleur était normale puisqu'il a toujours de bons résultats scolaires. Au contraire, si c'est un élève moyen qui fait le modelage, comme nous l'avons fait, et qu'il le réussit bien, tous les autres élèves vont s'identifier à lui et croiront en leur propre chance de réussite.

Avant de commencer la pratique guidée, qui s'est faite aussi au rétroprojecteur, nous avons encore donné une intention d'écoute aux élèves. Cette intention d'écoute était d'observer comment nous guidions l'élève à reconnaître les participes passés, car ils allaient avoir aussi à guider un élève lors de la pratique coopérative.

Nous avons alors donné à l'élève la tâche de verbaliser la stratégie utilisée, en suivant la stratégie codifiée bien affichée en classe. Nous agissions à titre de

guide lorsque l'élève ne semblait plus savoir quoi faire ou lorsqu'il avait des questions. Plusieurs pratiques guidées ont été nécessaires afin que tous les élèves intègrent la procédure de reconnaissance des participes passés. Il peut être intéressant d'échanger les rôles entre l'enseignant et l'élève; celui-ci devient alors le guide de l'enseignant qui joue le rôle de l'apprenant. Dans ce cas-ci, l'intention des autres élèves seraient d'observer si l'élève guide bien l'enseignant. Nous n'avons fait qu'un modelage où nous étions guidée par un élève.

Sont venues ensuite les pratiques coopératives. Les pratiques coopératives ont demandé un peu plus de préparation de notre part. Les élèves devaient se placer deux par deux. Nous avons porté attention à ce que deux élèves faibles ne soient pas placés ensemble. Une fois les équipes formées, les élèves se sont attribué chacun une lettre, A ou B. Ainsi, les élèves A guideraient les élèves B et ceux-ci guideraient les premiers. Une feuille-support avec les phrases exemples a été remise à chacun (Appendice C3). D'un côté, on y retrouvait les phrases pour l'élève A et de l'autre, les phrases pour l'élève B.

Avant de commencer à guider un autre élève, chaque élève devait se préparer. Nous avons aidé les guides à se préparer. Nous avons tout d'abord rencontré tous les élèves A. Pendant ce temps, un travail était prévu pour les élèves B (lecture). Nous avons invité les élèves A à observer les phrases dans lesquelles leur coéquipier allait devoir reconnaître les participes passés. Ensuite, nous avons passé en revue toutes les étapes de la stratégie codifiée avec les élèves A de façon à ce que chacun sache comment guider son coéquipier. Nous avons répondu aux questions des élèves. Tous les élèves devaient se sentir prêts à guider leur coéquipier avant que l'activité commence. Une fois la rencontre terminée avec les élèves A, nous avons refait le même processus, mais avec les élèves B.

Lorsque tous les élèves ont été préparés à guider leur coéquipier, l'activité a enfin commencé. Notre rôle était de nous assurer que chaque élève guidait

correctement son équipier afin que celui-ci reconnaisse les participes passés dans les phrases exemples. Nous faisons alors le tour de chacune des équipes et prenons le temps d'écouter les guides et de les aider, dans certains cas.

La dernière étape de l'enseignement explicite est la pratique autonome. Cependant, avant d'arriver à cette étape, nous nous sommes assurée que tous les élèves étaient capables de faire la pratique coopérative, de façon à éviter les échecs qui démotivent les élèves. La pratique autonome s'est faite individuellement, comme son nom l'indique. L'élève se retrouvait avec lui-même et devait utiliser la stratégie codifiée afin de retrouver les participes passés dans un texte. Une première pratique autonome a été faite à partir d'une série de phrases, puis une deuxième avec un texte. Les élèves semblent souvent décontenancés devant un long texte. Il vaut mieux alors les sécuriser avec un exercice décontextualisé avant de les lancer à la recherche de participes passés dans un long texte où les participes sont contextualisés. D'ailleurs, «D'après plusieurs chercheurs, il est particulièrement utile de décontextualiser les connaissances et les compétences, c'est-à-dire de les extraire de leur contexte, de les considérer «à l'état pur». Ce faisant, on leur accorde un plus haut degré de transférabilité» (Tardif et Presseau, 1998, p. 43). Malgré cela, les élèves ont eu quelques difficultés dès la première pratique autonome. Certains n'avaient pas encore automatisé la procédure. Il a fallu refaire quelques modelages et pratiques guidées en grand groupe.

3.6.7.4 Organisation, intégration et transfert des connaissances

L'étape d'organisation des connaissances s'est faite tout au long du processus de l'enseignement stratégique. Lors de l'activation des connaissances, les élèves ont été amenés à organiser leurs connaissances. De même, il était important de leur faire organiser leurs connaissances au fur et à mesure qu'elles se construisaient.

Après la première partie de l'enseignement stratégique, les élèves savaient comment reconnaître un participe passé dans un texte. Il était nécessaire qu'ils se rendent compte de ce qu'ils avaient appris à ce propos. Pour ce faire, nous leur avons distribué une feuille d'intégration des connaissances. En répondant aux questions de cette feuille, chacun a pu prendre conscience de ce qu'il savait et de ce qui lui restait à apprendre (Appendice C4).

En ce qui concerne le transfert des apprentissages, nous avons amené les élèves à s'interroger sur les circonstances où ils pourraient appliquer la stratégie employée et à quoi elle pourrait leur servir. Ces questions étaient aussi incluses dans le document d'intégration des apprentissages (Appendice C4). L'idée que nous avons en tête, en procédant ainsi, était de nous assurer que les élèves comprennent l'importance de bien reconnaître les PP, entre autres dans leurs propres productions écrites, afin de bien les accorder. L'accord des participes passés était d'ailleurs la deuxième connaissance à acquérir dans cette séquence d'apprentissage, après la reconnaissance du participe passé.

B. L'accord d'un participe passé (employé sans auxiliaire ou avec l'auxiliaire *être* ou *avoir*)

Pour cette deuxième connaissance à acquérir, nous avons refait les mêmes étapes de la technique de l'enseignement stratégique qu'avec la première connaissance qui était la reconnaissance des participes passés et ce, pour les trois types de participes passés. Les étapes sont les suivantes : l'activation des connaissances antérieures, l'organisation de ces connaissances, l'établissement de liens avec les notions déjà vues, la prise en compte de l'aspect affectif, la démarche inductive d'apprentissage qui comprend elle-même plusieurs étapes (modélage, pratique guidée, pratique coopérative, et pratique autonome), et enfin, l'intégration et le transfert des apprentissages.

3.6.7.5 Vue d'ensemble des différentes étapes de l'enseignement stratégique sur les participes passés

L'activation des connaissances antérieures est toujours une étape importante à ne pas oublier. Nous avons donc tâché de bien faire émerger les connaissances antérieures des élèves afin qu'ils aient en tête tout ce qu'ils avaient appris jusqu'alors sur les participes passés. Cette étape est primordiale lorsque l'accord du participe passé est enseigné à un moment ultérieur à celui de la reconnaissance du participe passé.

Cette étape peut être faite oralement ou bien par écrit, en équipes, comme ce fut le cas pour la reconnaissance du participe passé. Nous avons proposé aux élèves l'activité du graffiti circulaire (Howden et Martin, 1997) appelé aussi graffiti coopératif (Abrami et al., 1996). « Cette activité très simple est idéale quand on veut faire faire un remue-méninges aux élèves pour dégager tous les aspects d'une question » (Abrami et al., 1996, p.62). Tout d'abord, chaque élève a essayé de se remémorer, seul, ce dont il se souvenait à propos des participes passés. Chacun devait aussi réfléchir sur ce qu'il connaissait de l'accord du participe passé qui était la deuxième notion à acquérir. Puis, les élèves se sont placés en équipe de quatre. Nous avons remis à chaque équipe quatre feutres et un carton. Nous avons demandé à chaque équipe d'écrire au centre du carton le sujet de l'activité, soit les PP. Ensuite, les élèves devaient écrire (tous en même temps sur la partie du carton se trouvant devant eux) ce qu'ils savaient des PP, leurs questions, ce qu'ils aimeraient apprendre, etc. Nous avons laissé trois à quatre minutes aux élèves pour écrire leurs idées sur le carton. Puis, les élèves devaient faire pivoter le carton dans le sens des aiguilles d'une montre de façon à pouvoir lire ce que leur coéquipier de droite avait écrit. Les élèves pouvaient compléter les idées de leurs compagnons s'ils en sentaient le besoin. Nous avons ainsi fait quatre rotations, de manière à ce que tous les élèves aient lu les idées de tous. Une fois les idées mises sur carton, un porte-parole par équipe a fait partager aux autres

élèves de la classe les connaissances antérieures ressorties par les membres de son équipe.

Si l'enseignant sent que les élèves peuvent effectuer deux tâches en même temps, il peut leur demander d'organiser tout de suite leurs connaissances en catégories. Sinon, l'organisation des connaissances antérieures peut se faire dans un deuxième temps.

Aussi, avant de commencer l'enseignement explicite, nous avons fait ressortir les buts de l'acquisition de la notion d'accord du participe passé. Cette activité s'est faite oralement. Nous avons rappelé aux élèves qu'ils savaient maintenant reconnaître un participe passé dans un texte, puis nous leur avons demandé à quoi servait cette connaissance.

En ce qui concerne l'aspect affectif, nous voulions nous assurer que chaque élève était en confiance par rapport à la notion à apprendre, soit l'accord du participe passé. Pour ce faire, chaque élève a complété la partie de la feuille «Mes sentiments sont importants» qui concerne la notion d'accord du participe passé.

3.6.7.6 Démarche inductive d'apprentissage des participes passés

Est venue ensuite la démarche inductive d'apprentissage qui se déroule en cinq parties décrites plus haut. Nous ne répéterons pas toute la démarche inductive pour l'accord du participe passé, car elle est la même que celle utilisée pour la reconnaissance du participe passé. Cependant, certains points méritent quelques précisions. Les voici.

En ce qui concerne les exemples et les contre-exemples, nous les avons choisis parmi ceux ayant servi à la reconnaissance d'un participe passé. Puisque les élèves connaissaient d'avance les exemples, ils se sentaient probablement

plus en confiance. Les trois types de participes passés ont été étudiés séparément pour éviter toute confusion.

Nous avons vu l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* en premier. La raison est toute simple; plutôt que d'étudier l'accord des participes passés en ordre de difficulté croissante, nous l'avons étudié en ordre de difficulté décroissante. Au début d'une séquence d'apprentissage, les élèves sont toujours plus alertes et concentrés. Nous avons donc profité de cet avantage pour les amener à découvrir la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Ainsi, lorsqu'ils apprendraient comment s'accorde le participe passé employé sans auxiliaire, ils trouveraient cette règle beaucoup plus facile.

Suite à la présentation des exemples et contre-exemples, les élèves ont dû valider les caractéristiques fondamentales de l'accord des participes passés à l'aide du document expert.

Ensuite, pour chaque type d'accord du PP, nous avons procédé par enseignement explicite, comme lors de la reconnaissance du PP. La première étape fut celle du modelage. Plusieurs exemples ont servi au modelage et ces exemples étaient de différents types : participe passé employé sans auxiliaire, avec l'auxiliaire *être* (sujet féminin, masculin, singulier, pluriel) et avec l'auxiliaire *avoir* (complément direct féminin, masculin, singulier, pluriel, placé avant ou après le verbe). Nous avons ensuite établi, avec les élèves, une stratégie d'accord d'un participe passé (une stratégie pour chaque type) que nous avons affichée dans la classe. Nous avons ensuite fait plusieurs pratiques guidées et pratiques coopératives avant de faire des pratiques autonomes. Étant donné que les connaissances se construisent tout au long du processus d'apprentissage, les élèves ont été amenés à compléter, encore une fois, une feuille d'intégration des connaissances pour qu'ils réfléchissent et s'interrogent sur leurs acquis. En répondant aux questions de cette feuille, les élèves ont pris conscience de ce qu'ils savaient et de ce qui leur restait à approfondir. Ils se sont aussi interrogés sur les

circonstances où ils pourraient appliquer la stratégie employée et à quoi elle pourrait leur servir. Ils se sont aussi interrogés sur la nécessité de bien accorder les participes passés.

3.6.8 Post-test

Enfin, lorsque toutes les étapes ont été terminées, autant pour la première notion, la reconnaissance du PP dans un texte, que pour la deuxième, l'accord des trois types de base du PP, les élèves ont refait le prétest appelé, à ce stade-ci, le post-test. Les élèves disposaient de deux périodes de 75 minutes pour compléter le test. Cependant, certains élèves n'ont pas eu le temps de terminer toutes les tâches à l'intérieur de ces deux périodes.

Le même test a été utilisé comme prétest et post-test. Étant donné le nombre de semaines écoulées entre la passation du prétest et du post-test, il nous apparaissait pertinent d'administrer le même test. Le risque que les élèves se souviennent des questions était faible, surtout qu'aucune correction du prétest n'a été faite en classe. L'utilisation du même outil en prétest et en post-test permet une uniformité des évaluations donc une analyse plus adéquate des résultats.

Dans ce troisième chapitre, nous nous sommes attardée à la méthodologie employée pour notre recherche. Nous avons tout d'abord précisé l'approche méthodologique adoptée, puis nous avons présenté les sujets de notre recherche. Nous avons ensuite explicité les interventions pédagogiques préconisées lors de notre expérimentation et nous avons fait état du matériel didactique nécessaire pour notre recherche avant d'expliquer comment ont été bâtis les instruments de collecte de données. La partie la plus étoffée est la dernière et c'est celle qui explique le déroulement complet de l'expérimentation, de la passation du prétest à la passation du post-test, en passant par toutes les étapes de la démarche inductive d'apprentissage.

Dans le chapitre suivant, nous décrivons en détail les résultats obtenus suite aux différentes activités d'enseignement stratégique expérimentées afin de vérifier si les élèves ont tiré profit des exercices présentés et de cerner les zones de plus grande difficulté.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la description et à l'analyse des résultats de notre étude. Tout d'abord, nous décrivons l'ensemble des résultats de notre recherche. Ensuite, nous décrivons les résultats obtenus pour chaque tâche du prétest / post-test en expliquant comment nous avons procédé pour analyser les corpus. Nous décrivons aussi les résultats obtenus lors des trois prises de données effectuées à trois moments différents de l'expérimentation. Enfin, nous ferons part des sentiments ressentis par les élèves au moment de l'enseignement des participes passés. À la suite de chacune des descriptions, nous ferons une interprétation et une analyse de ces résultats en tenant compte de notre cadre théorique et de notre objectif de recherche. Enfin, nous tirerons des conclusions sur l'effet que l'enseignement stratégique peut avoir sur la performance d'élèves de première secondaire relativement à l'orthographe grammaticale en production écrite. En appendice C se trouvent certaines activités, incluant le prétest et le post-test, utilisées lors de notre expérimentation. Nous avons aussi inclut en appendice J un exemple de prétest et de post-test d'un élève moyen du groupe expérimental.

4.1 Description détaillée et analyse des résultats de chaque tâche du prétest / post-test

Nous décrivons ici les résultats de chacune des parties du prétest / post-test et pour chaque partie, nous comparerons les résultats obtenus par le groupe expérimental aux résultats obtenus par le groupe contrôle.

4.1.1 Stratégie pour retrouver un participe passé

Avant même de commencer le prétest /post-test, les élèves des deux groupes avaient à indiquer quelles stratégies ils employaient, dans un premier temps, pour retrouver un PP et, dans un deuxième temps, pour accorder un PP. Le document utilisé pour recueillir les stratégies employées par les élèves se retrouve au tout début du prétest / post-test et se retrouve en appendice C1. Toutes les stratégies nommées par les élèves ont été analysées et classées en deux catégories : stratégies efficaces ou stratégies non efficaces. Ce classement se trouve en appendice D. Suite à ce classement, nous avons attribué des points à chacune des stratégies identifiées par les élèves. Les stratégies efficaces obtenaient 0,5 ou 1 point et les stratégies non efficaces, -0,5 ou -1 point, soit des notes négatives, selon la pertinence de la stratégie. Pour la stratégie de reconnaissance d'un PP, le pointage maximal possible était de 5, puisque la stratégie de reconnaissance étudiée en classe comportait cinq étapes (un point par étape). L'analyse des stratégies efficaces et non efficaces ainsi que le mode d'attribution des points pour chacune des stratégies sont présentés en appendice E.

Voici en numérotation continue, les stratégies nommées par les élèves ainsi que le pointage attribué à chacune d'entre elles. Le chiffre devant chaque stratégie indique le numéro de la stratégie utilisée.

A) Stratégies efficaces

1. Toute la stratégie vue en classe (5 points), l'ordre de l'énumération rendant ici compte de l'ordre de succession des opérations :

- souligner les verbes;
- identifier les auxiliaires;
- trouver les PP situés après les auxiliaires;
- vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs;
- vérifier la terminaison des PP avant l'accord.

2. Le PP est utilisé avec un auxiliaire, il faut encadrer les auxiliaires (1 point).
3. Le verbe conjugué après un auxiliaire est un PP (1 point).
4. Le PP est un verbe conjugué, un verbe au passé; on le retrouve grâce au passé composé; il faut encadrer les verbes (1 point).
5. Le PP peut être un adjectif (1 point).
6. Les terminaisons possibles du PP avant l'accord sont *s, i, t, u, é* (1 point).
(Une seule terminaison nommée vaut 0,5 point.)
7. On peut ajouter *ayant* devant le PP (0,5 point).

B) Stratégies non efficaces (identifiées ici en recourant aux énoncés des élèves)

8. C'est facile de trouver le PP (-1 point).
9. Le PP, c'est ce qui suit un verbe, un PP est suivi d'un auxiliaire (-1 point).
10. Il faut poser la question «qu'est-ce qui?» pour trouver le sujet ou «qui?» ou «quoi?» (-1 point).
11. Le PP s'accorde *de telle façon* (-2 points).
12. Le PP est un des deux mots après l'auxiliaire (-0,5 point).
13. Le PP est un mot qui n'est pas accordé (-1 point).
14. Le PP se trouve en cherchant l'action (-1).

La compilation des stratégies efficaces et non efficaces du prétest (voir tableau 4,1 ci-dessous) nous indique que les élèves du groupe expérimental ont nommé un peu plus de stratégies efficaces au prétest que les élèves du groupe contrôle. En effet, le nombre moyen de stratégies efficaces nommées par les élèves est de 0,5 par élève du groupe expérimental et de 0,4 par élève du groupe contrôle; il n'y a donc à peu près pas de différence entre les deux groupes à cette première question du prétest. Dix stratégies ont été nommées par sept élèves du groupe expérimental, la stratégie la plus employée étant de s'assurer de la présence d'un auxiliaire. Dans le groupe contrôle, cinq stratégies ont été nommées par trois élèves, la plus populaire étant qu'un PP peut être utilisé comme un adjectif.

L'écart entre les deux groupes concernant la moyenne des stratégies non efficaces nommées n'est pas très marqué non plus: 0,15 stratégie non efficace par élève pour le groupe expérimental comparativement à 0,0 par élève pour le groupe contrôle, puisque aucun élève n'a nommé de stratégie non efficace. Aucun élève du groupe contrôle n'a nommé de stratégie non efficace, mais seulement trois élèves ont nommé au moins une stratégie efficace. Nous croyons donc que les élèves du groupe contrôle ne savaient pas quoi répondre à cette question et ont préféré laisser la question sans réponse plutôt que d'écrire n'importe quoi. Dans le groupe expérimental, deux élèves se sont risqués à inscrire au moins une stratégie, mais celles-ci se sont avérées non efficaces. Il n'y a donc pas lieu de croire que le groupe expérimental détenait un peu plus de connaissances sur le PP que le groupe contrôle lors du prétest.

D'ailleurs, la moyenne des points accordés au prétest (points accordés selon le nombre et la nature des stratégies non efficaces soustrait du nombre et de la nature des stratégies efficaces, le tout divisé par le nombre d'élèves) va en ce sens. Elle indique seulement une différence de 1,2 % entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, le premier se voyant attribuer une note de 5 % et le deuxième, une note de 6,2 %. Il nous apparaît alors approprié de dire que les deux groupes choisis pour cette recherche sont de compétences égales en ce qui a trait à la première question du prétest / post-test, soit de nommer des stratégies utiles pour retrouver un PP dans un texte.

Tableau 4.1

Nombre de stratégies efficaces et non efficaces pour retrouver un participe passé nommées à la première question du **prétest**

	Nombre absolu de stratégies efficaces nommées par tous les élèves	Moyenne de stratégies efficaces par élève	Nombre absolu de stratégies non efficaces nommées par tous les élèves	Moyenne de stratégies non efficaces par élève	Moyenne des points accordés par élève (note sur 5)	Moyenne des points accordés en % par élève
Groupe expérimental (20 élèves)	10	0,5	3	0,15	0,25	5,0
Groupe contrôle (13 élèves)	5	0,4	0	0,0	0,31	6,2

Le tableau 4.2, qui suit, concerne les stratégies efficaces et non efficaces utilisées par les élèves pour retrouver un participe passé, mais au post-test cette fois. Les chiffres du tableau indiquent clairement une amélioration beaucoup plus marquée pour les élèves du groupe expérimental. En effet, au post-test, tous les élèves du groupe expérimental ont affirmé utiliser certaines stratégies pour retrouver un participe passé dans un texte; la stratégie la plus employée était celle développée en classe suite à l'enseignement stratégique des PP. Cette stratégie comporte cinq étapes ainsi que nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, soit : souligner les verbes, identifier les auxiliaires, identifier les PP utilisés avec les auxiliaires, vérifier si les autres verbes soulignés sont utilisés comme adjectifs et vérifier la terminaisons des PP. Dans le groupe contrôle, neuf élèves sur treize (69,2%) ont nommé au moins une stratégie efficace pour retrouver un participe passé. La plus populaire chez le groupe contrôle était les terminaisons des PP avant leur accord (*s, i, t, u, é*). Le nombre moyen de stratégies efficaces nommées par les élèves est de 1,9 par élève pour le groupe expérimental et de 1,2 par élève pour le groupe contrôle; la différence entre les deux groupes est un peu moins marquée qu'au prétest.

En ce qui a trait aux stratégies non efficaces, le groupe expérimental s'en tire mieux que le groupe contrôle. Le premier a une moyenne de 0,1 stratégie non efficace par élève alors que le dernier a une moyenne de 0,4 stratégie non efficace par élève. Seulement deux élèves du groupe expérimental ont nommé une stratégie non efficace au post-test comparativement à quatre élèves pour le groupe contrôle, soit 10% du groupe expérimental et 30,8% du groupe contrôle. De plus, la moyenne des points accordés au post-test (points accordés selon le nombre et la nature des stratégies non efficaces soustrait du nombre et de la nature des stratégies efficaces, le tout divisé par le nombre d'élèves), indique une grande différence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle; le premier a une moyenne de 83,5% et le dernier, une moyenne de 21,5%, soit un écart de 62% ! Le groupe expérimental s'est donc amélioré de 78%, passant de 5 % au prétest à 83,5% au post-test alors que le groupe contrôle ne s'est amélioré que de 15,3%, passant de 6,2% à 21,5%.

Tableau 4.2

Nombre de stratégies efficaces et non efficaces pour retrouver un participe passé nommées à la première question du **post-test**

	Nombre absolu de stratégies efficaces nommées par tous les élèves	Moyenne de stratégies efficaces par élève	Nombre absolu de stratégies non efficaces nommées par tous les élèves	Moyenne de stratégies non efficaces par élève	Moyenne des points accordés par élève (note sur 5)	Moyenne des points accordés en % par élève
Groupe expérimental (20 élèves)	38	1,9	2	0,1	4,2	83,5
Groupe contrôle (13 élèves)	15	1,2	5	0,4	1,1	21,5

Rappelons que le groupe contrôle a reçu un enseignement purement traditionnel, soit une «transmission, par le maître à l'élève, d'informations grammaticales accompagnées d'explications ou de démonstrations» (Chartrand,

1996, p.28-29). Comme nous l'avons vu au point 2.2.4, l'enseignement traditionnel privilégie la mémorisation et l'application de connaissances déclaratives; le transfert de ces connaissances devant se faire automatiquement entre les exercices théoriques et l'écriture de textes. Comme nous le savons, il n'y a que très rarement transfert complet des connaissances apprises ou mémorisées. Nous croyons donc que les élèves du groupe contrôle ne font pas exception et qu'ils ont appris certaines règles des participes passés, les ont appliquées lors des exercices en classe, mais n'ont pas réussi à bien les assimiler pour qu'ils les transfèrent lors de situations d'écriture.. «Il faut pouvoir «abstraire» les apprentissages de leur contexte (c'est-à-dire les décontextualiser) pour être en mesure de les mettre à profit ailleurs (c'est-à-dire les recontextualiser ou les transférer)» (Nadeau et Fisher, 2006, p.100). Notons que l'impossibilité du transfert peut aussi être dû au fait que le post-test et le prétest ne portaient pas nécessairement sur de véritables situations d'écriture

De son côté, le groupe expérimental a reçu un enseignement stratégique (voir point 2.3), enseignement qui mise non seulement sur les connaissances déclaratives comme le fait l'enseignement traditionnel, mais aussi sur les connaissances procédurales et conditionnelles, ces dernières étant responsables du transfert des connaissances et du développement des stratégies métacognitives.

Tenant compte de ce que nous venons d'exposer, il n'est pas surprenant que la moyenne des points accordés au post-test indique une grande différence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle et que le premier se soit amélioré de 78% entre le prétest et le post-test comparativement au groupe contrôle qui ne s'est amélioré que de 15,3%.

Comme nous pouvons le constater au tableau 4.3, treize élèves (65%) du groupe expérimental n'ont nommé aucune stratégie efficace pour retrouver un PP au prétest, alors qu'au post-test, tous les élèves ont nommé au moins une

stratégie efficace, ce qui représente une amélioration de 65%. En ce qui concerne le groupe contrôle, dix élèves (76,9%) n'ont nommé aucune stratégie pour retrouver un PP au prétest, alors qu'au post-test, quatre élèves (30,8%) n'ont nommé aucune stratégie, une amélioration de 46,1%. Le pourcentage d'amélioration est meilleur pour le groupe expérimental avec 18,9% de plus que pour le groupe contrôle.

Tableau 4.3
Nombre d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace pour retrouver un participe passé à la première question du prétest et du post-test

	Prétest		Post-test	
	Nombre absolu d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace	Pourcentage d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace	Nombre absolu d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace	Pourcentage d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace
Groupe expérimental (20 élèves)	13	65,0	0	0,0
Groupe contrôle (13 élèves)	10	76,9	4	30,8

Encore une fois, le fait que les élèves du groupe expérimental aient reçu un enseignement stratégique peut expliquer qu'ils aient nommé plus de stratégies efficaces pour retrouver un PP. En effet, puisque les connaissances procédurales sont au cœur de l'enseignement stratégique et que ces connaissances correspondent «au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action» (Tardif, 1992, p.50), donc aux stratégies employées pour reconnaître un PP, il est normal qu'à la fin de la séquence d'enseignement, les élèves du groupe expérimental aient tous nommé des stratégies efficaces, contrairement à certains élèves du groupe contrôle qui n'ont pas toujours nommé des stratégies efficaces de reconnaissances des PP.

4.1.2 Stratégie pour accorder un participe passé

Tout comme pour la stratégie de retrouver un PP, les élèves devaient, avant même de commencer le prétest /post-test, indiquer quelles stratégies ils employaient pour accorder un PP. Toutes les stratégies nommées par les élèves ont été analysées et classées en deux catégories : stratégies efficaces ou stratégies non efficaces. Ce classement se trouve en appendice D. Suite à ce classement, nous avons attribué des points à chacune des stratégies identifiées par les élèves (voir l'appendice E). Les stratégies efficaces obtenaient 0,5 ou 1 point et les stratégies non efficaces, -0,5 ou -1 point, soit des notes négatives, selon la pertinence de la stratégie. Pour la stratégie d'accord d'un PP, le pointage maximal possible était de 11 : 4 points alloués pour la stratégie complète utilisée avec l'auxiliaire *avoir*, 4 points alloués pour la stratégie complète utilisée avec l'auxiliaire *être* et 3 points alloués pour la stratégie utilisée pour accorder un PP sans auxiliaire.

Voici les stratégies nommées par les élèves ainsi que le pointage attribué à chacune d'entre elles. Le chiffre devant chaque stratégie indique le numéro de la stratégie utilisée.

A) Stratégies efficaces

Avec l'auxiliaire *avoir*

- A1. Trouver le CD, poser la question «qui?» ou «quoi?» après le verbe (1 point).
- A2. Accorder le PP (0,5) en genre et en nombre... (1 point)
- A3. ... avec le CD... (1 point)
- A4. ... s'il est placé devant le verbe (1 point).

Avec l'auxiliaire *être*

- E1. Trouver le sujet... (1 point)
- E2. ... en faisant la manipulation du détachement (ou encadrement) (1 point).
- E3. Accorder le PP (0,5) en genre et en nombre... (1 point)

E4. ... avec le noyau du sujet (1 point).

Sans auxiliaire

S1. Vérifier si le verbe est un adjectif (1 point).

S2. Accorder le PP (0,5) en genre et en nombre... (1 point)

S3. ... avec le nom qui l'accompagne (1 point).

B) Stratégies non efficaces

1. Le sujet est avant ou après le PP (-1).
2. Regarder si le PP est avant ou après l'auxiliaire, accorder le PP avec l'auxiliaire ou le verbe (-1).
3. Si le PP est avant le verbe, il ne s'accorde pas (-1).
4. Vérifier le temps du verbe et accorder le PP selon le temps (-1).
5. Avec *être*, le PP s'accorde n'importe quand (-1).
6. Utiliser la stratégie pour retrouver un PP (-2).
7. Trouver avec quoi le PP s'accorde (-1).
8. Regarder le nom (-1).
9. Il n'y a pas d'accord du PP s'il y a un complément avant le verbe (*Aucune précision de l'auxiliaire.*) (-1).
10. Le PP s'accorde avec le mot qui le précède (-1).
11. Poser la question «qui?» ou «quoi?» (-1).
12. L'élève n'a pas précisé le type de PP (-1).

La compilation des stratégies efficaces et non efficaces du prétest visible au tableau 4.4 nous montre clairement que les élèves des deux groupes ont eu plus de difficulté à nommer des stratégies à employer pour accorder un PP que celles pour retrouver un PP.

Seulement trois élèves (15%) du groupe expérimental ont nommé quatre stratégies efficaces pour accorder un PP et ces stratégies concernaient plus particulièrement l'accord du PP avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire. Le nombre

moyen de stratégies efficaces s'élève donc à 0,2 par élève pour le groupe expérimental et de 0,0 par élève pour le groupe contrôle, car, dans ce dernier groupe, aucun élève n'a nommé de stratégie efficace pour accorder un PP; il n'y a donc qu'une légère différence entre les deux groupes à cette deuxième question du prétest.

On remarque le même phénomène en ce qui concerne les stratégies non efficaces. Le groupe expérimental a nommé cinq stratégies non efficaces, alors que le groupe contrôle n'en a nommé qu'une seule. La moyenne des stratégies non efficaces nommées est de 0,25 par élève pour le groupe expérimental comparativement à 0,1 par élève pour le groupe contrôle, qui s'est à peine risqué à nommer des stratégies, efficaces ou non. La note moyenne du groupe expérimental (moyenne calculée selon le nombre et la nature des stratégies non efficaces soustrait du nombre et de la nature des stratégies efficaces, le tout divisé par le nombre d'élèves) est de -0,2%, alors que celle du groupe contrôle est de -0,7%. Il est encore une fois pertinent d'affirmer que les deux groupes avaient peu de connaissances au moment du prétest sur les stratégies à utiliser pour accorder un PP, quel qu'il soit.

Tableau 4.4

Nombre de stratégies efficaces et non efficaces pour accorder un participe passé nommées à la deuxième question du prétest

	Nombre absolu de stratégies efficaces nommées par tous les élèves	Moyenne de stratégies efficaces par élève	Nombre absolu de stratégies non efficaces nommées par tous les élèves	Moyenne de stratégies non efficaces par élève	Moyenne des points accordés en % par élève
Groupe expérimental (20 élèves)	4	0,2	5	0,25	-0,2
Groupe contrôle (13 élèves)	0	0,0	1	0,1	-0,7

Le tableau 4.5 montre une amélioration semblable pour les élèves des deux groupes en ce qui concerne les résultats au post-test. En effet, au post-test, quatorze élèves (70%) du groupe expérimental ont affirmé utiliser certaines stratégies pour accorder un participe passé dans un texte. La plupart des élèves ayant nommé des stratégies efficaces pour accorder un PP ont nommé des stratégies pour les trois types de PP : avec un auxiliaire (*avoir* ou *être*) ou sans auxiliaire. Dans le groupe contrôle, dix élèves (76,9%) ont nommé au moins une stratégie efficace pour accorder un des trois types de participe passé. Le nombre moyen de stratégies efficaces nommées par les élèves est de 3,55 par élève pour le groupe expérimental et de 3,00 par élève pour le groupe contrôle; la différence entre les deux groupes est minime.

Tableau 4.5

Nombre de stratégies efficaces et non efficaces pour accorder un participe passé nommées à la deuxième question du post-test

	Nombre absolu de stratégies efficaces nommées par tous les élèves	Moyenne de stratégies efficaces par élève	Nombre absolu de stratégies non efficaces nommées par tous les élèves	Moyenne de stratégies non efficaces par élève	Moyenne des points accordés en % par élève
Groupe expérimental (20 élèves)	71	3,55	11	0,55	40,2
Groupe contrôle (13 élèves)	39	3,00	9	0,69	31,4

La différence entre les deux groupes est minime aussi en ce qui concerne les stratégies non efficaces. Le groupe expérimental a une moyenne de 0,55 stratégie non efficace par élève alors que le groupe contrôle a une moyenne de 0,69 stratégie non efficace par élève. Onze élèves du groupe expérimental (55%) ont nommé au moins une stratégie non efficace au post-test comparativement à sept élèves pour le groupe contrôle (53,8%). De plus, la moyenne des points accordés

au post-test (points accordés selon le nombre et la nature des stratégies non efficaces soustrait du nombre et de la nature des stratégies efficaces, le tout divisé par le nombre d'élèves), indique un écart considérable de 8,8% entre le groupe expérimental et le groupe contrôle; le premier ayant obtenu une moyenne de 40,2% et le dernier, une moyenne de 31,4%. Le groupe expérimental s'est donc amélioré de 40,4% entre le prétest et le post-test, passant de -0,2% à 40,2% alors que le groupe contrôle s'est amélioré de 32,1%, passant de -0,7% à 31,4%.

L'écart d'amélioration entre les deux groupes n'est peut-être pas si considérable (8,3% d'amélioration de plus pour le contrôle expérimental) d'un point de vue mathématique, mais donne lieu à cette observation : au départ, les deux groupes choisis pour l'expérimentation étaient équivalents en ce qui a trait aux résultats scolaires (voir point 3.2). Suite à l'enseignement des participes passés, les deux groupes auraient dû s'améliorer de façon similaire si les deux méthodes d'enseignement utilisées (traditionnelle pour le groupe contrôle et stratégique pour le groupe expérimental) sont vraiment aussi efficaces l'une que l'autre. Or, il s'avère que le groupe expérimental, après traitement, s'est amélioré de 8% de plus que le groupe contrôle, ce que nous considérons comme considérable étant donné que les deux groupes ont reçu un enseignement des participes passés. Les deux techniques d'enseignement ne semblent pas donner, même si on a affaire à deux petites populations, mais équivalentes au point de départ, à des résultats équivalents à la sortie.

Le tableau 4.6 nous indique que dix-sept élèves (85%) du groupe expérimental n'ont nommé aucune stratégie efficace pour accorder un PP au prétest, alors qu'au post-test, six élèves (30%) n'ont pas nommé de stratégie efficace, ce qui représente une amélioration de 55%. En ce qui concerne le groupe contrôle, treize élèves (100%) n'ont nommé aucune stratégie efficace pour retrouver un PP au prétest, alors qu'au post-test, trois élèves (23,1%) n'ont nommé aucune stratégie efficace, une amélioration de 76,9%. Le pourcentage d'amélioration est meilleur pour le groupe contrôle avec 21,9% de plus que pour le groupe expérimental. Ces

résultats sont peut-être dus au fait qu'un seul élève du groupe contrôle s'est risqué à nommer une stratégie d'accord du PP au prétest, alors que les élèves du groupe expérimental ont été plus aventureux : trois élèves (15%) ont nommé des stratégies non efficaces et trois (15%) ont nommé des stratégies efficaces.

Tableau 4.6

Nombre d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace pour accorder un participe passé à la deuxième question du prétest et du post-test

	Prétest		Post-test	
	Nombre absolu d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace	Pourcentage d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace	Nombre absolu d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace	Pourcentage d'élèves n'ayant spécifié aucune stratégie efficace
Groupe expérimental (20 élèves)	17	85,0	6	30,0
Groupe contrôle (13 élèves)	13	100,0	3	23,1

4.1.3 Tâche A : Reconnaître un PP dans un texte

La tâche A du prétest / post-test consistait à repérer dans un texte d'environ 200 mots les 18 PP présents. Pour chaque PP bien identifié, un point était accordé à l'élève. Une note en pourcentage était alors accordée. De cette note en pourcentage était soustrait 2% pour chaque mot identifié par l'élève, mais n'étant pas des PP. Par exemple, le cinquième élève du groupe expérimental a identifié correctement 10 PP sur 18, ce qui représente 55,6%. Cependant, ce même élève a identifié un autre mot qui n'est pas un PP, nous avons donc déduit 2% de sa note de 55,6%, ce qui lui donne une note finale pour la tâche A de 53,6%. Toutes les données des élèves des groupes expérimental et contrôle pour la tâche A (et

toutes les autres tâches) ont été compilées, analysées et regroupées en plusieurs tableaux, dont certains sont présentés en appendice F.

Le tableau 4.7 fait état des résultats obtenus par les élèves des deux groupes lors du prétest et du post-test. Au prétest, le groupe expérimental a identifié en moyenne 10,1 PP sur 18, mais a aussi identifié 3,3 autres mots n'étant pas des PP, ce qui donne une note moyenne de 49,5%. Le groupe contrôle, pour sa part, a identifié en moyenne 10 PP, mais a identifié plus de mots n'étant pas des PP que le groupe expérimental, ce qui lui fait une note de 46,6%. La différence de 2,9% qui sépare les deux groupes est trop faible pour affirmer que le groupe expérimental avait plus de connaissances que le groupe contrôle au prétest.

Au post-test, le groupe expérimental a identifié 15,6 PP en moyenne, contre 12,9 pour le groupe contrôle. Ce dernier a identifié, encore une fois, plus de mots n'étant pas des PP que le groupe expérimental, soit 2,1 pour celui-ci et 5,4 pour le groupe contrôle. Les notes moyennes attribuées aux deux groupes sont donc de 82,2% pour le groupe expérimental et de 61% pour le groupe contrôle. Le premier s'est amélioré de 32,7% alors que le second s'est amélioré de 14,4%. Nous voyons donc une nette différence entre le pourcentage d'amélioration des deux groupes et ce, malgré le fait que les deux groupes étaient comparables au prétest.

Les résultats de la recherche de Gauvin sur les conceptions d'élèves de cinquième secondaire concernant l'accord des participes passés (Gauvin, 2001) montrent que peu de finissants du secondaire savent bien repérer un participe passé dans un texte. En effet, «...trois sujets [sur douze] ont une procédure de repérage des participes passés, plus ou moins efficace d'ailleurs, et [...] les autres avouent ne pas savoir comment faire pour reconnaître le PP ou n'expliquent pas comment ils font [...]» (p. 74-75). Certains sujets de cette étude affirment savoir *quand* reconnaître un PP, mais utilisent des formulations vagues pour justifier leurs dires telles que : «je le sais, c'est tout», «ça vient tout seul», «c'est instinctif ou intuitif», etc. Bref, il est difficile de savoir si la procédure de reconnaissance des

PP de ces élèves est bien automatisée ou si elle est peu opérationnelle ou encore tout simplement absente.

Les résultats de la tâche A du prétest de notre recherche montrent aussi que les élèves, avant la séquence d'enseignement des PP, avaient de la difficulté à reconnaître un PP dans un texte (49,5% pour le groupe expérimental, 46,6% pour le groupe contrôle). Les résultats du post-test nous montrent par contre que les élèves, après avoir appris comment repérer un PP dans un texte, se sont améliorés que ce soit suite à l'enseignement des participes passés de façon traditionnelle ou stratégique. Cependant, le modèle stratégique semble donner de meilleurs résultats, car le groupe ayant subi ce traitement obtient un meilleur taux de progression entre le prétest et le post-test.

Tableau 4.7

Nombre moyen de participes passés bien identifiés à la tâche A du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes

	Prétest			Post-test		
	Nb moyen de PP bien identifiés sur 18	Nb moyen de mots identifiés n'étant pas des PP	Note moyenne attribuée en %	Nb moyen de PP bien identifiés	Nb moyen de mots identifiés n'étant pas des PP	Note moyenne attribuée en %
Groupe expérimental (20 élèves)	10,1	3,3	49,5	15,6	2,1	82,2
Groupe contrôle (13 élèves)	10,0	4,5	46,6	12,9	5,4	61,0

4.1.4 Tâche B : Reconnaître le type de PP

À la tâche B du prétest / post-test, vingt PP étaient soulignés dans des phrases et les élèves devaient identifier le type de PP en question (avec l'auxiliaire *avoir*, l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire). Sept PP étaient utilisés avec l'auxiliaire

avoir, six avec l'auxiliaire *être* et sept sans auxiliaire. Une note en pourcentage a été attribuée à chaque élève pour son taux de réussite, calculée selon le nombre de PP de chaque type bien identifiés divisé par le nombre total de PP de chaque type présents dans les phrases. Toutes les données des élèves des groupes expérimental et contrôle pour la tâche B ont été compilées, analysées et regroupées en plusieurs tableaux dont certains sont présentés en appendice F.

Le tableau 4.8 nous montre les résultats des deux groupes à la tâche B, au prétest et au post-test. Au prétest, les élèves des deux groupes ont plus facilement reconnu les PP utilisés sans auxiliaire. Le groupe expérimental a bien identifié, en moyenne, 89,3% des PP sans auxiliaire, alors que le groupe contrôle en a identifié, en moyenne, 94,5%, soit une différence de 5,2% en faveur du groupe contrôle. Cependant, les autres types de PP ont été mieux identifiés par le groupe expérimental. En effet, le groupe expérimental a bien identifié 86,4% des PP utilisés avec l'auxiliaire *avoir*, contre 79,1% pour le groupe contrôle, ce qui fait une différence de 7,3% en faveur du groupe expérimental. Une différence de 5,1% sépare aussi les deux groupes en ce qui a trait aux PP utilisés avec l'auxiliaire *être*. En effet, le groupe expérimental a bien identifié 66,7% des PP utilisés avec l'auxiliaire *être*, alors que le groupe contrôle en a identifié 61,6%. Si nous calculons la moyenne totale des types de PP bien identifiés pour chaque groupe, nous constatons que le groupe expérimental obtient une moyenne générale de 80,8% de PP bien identifiés, tous types confondus, alors que le groupe contrôle obtient une moyenne générale de 78,4%, soit une légère différence de 2,4%

Tableau 4.8
 Pourcentage de participes passés bien identifiés selon leur type
 à la tâche B du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes

	Prétest			Post-test		
	% de PP bien identifiés avec AVOIR	% de PP bien identifiés avec ÊTRE	% de PP bien identifiés SANS AUX.	% de PP bien identifiés avec AVOIR	% de PP bien identifiés avec ÊTRE	% de PP bien identifiés SANS AUX.
Groupe expérimental (20 élèves)	86,4	66,7	89,3	95,0	83,3	91,4
Groupe contrôle (13 élèves)	79,1	61,6	94,5	79,1	88,5	91,2

Au post-test, les élèves du groupe expérimental ont plus facilement reconnu les PP utilisés avec l'auxiliaire *avoir* et ce, dans une moyenne de 95%, alors que les élèves du groupe contrôle, eux, ont plus facilement reconnu les PP sans auxiliaire, comme ils l'avaient fait au prétest, et ce, avec une moyenne de 91,2%.

Le groupe expérimental a bien identifié, en moyenne, 91,4% des PP sans auxiliaire, alors que le groupe contrôle en a identifié, en moyenne, 91,2%, la différence entre les deux groupes est pratiquement nulle. Cependant, on constate que pour ce type de PP, le groupe expérimental s'est amélioré, du prétest au post-test, de 2,1%, alors que le groupe contrôle a régressé de 3,3%, passant d'une moyenne de 94,5% à 91,2%.

Dans la recherche de Riente (1999) où les élèves devaient trouver des PP et les corriger lorsque nécessaire (tout ça en verbalisant leur réflexion), l'auteur est arrivé à la conclusion que « quelques sujets (un fort, un moyen, deux faibles [environ 67% des sujets]) n'avaient pas identifié le participe passé employé seul au moins à deux reprises, ce qui nous fait conclure que les exercices faits en classe ne portent pas sur la pratique de l'identification du participe passé » (p.127). L'auteur rapporte aussi que « [...] les sujets faibles et moyens n'ont pas toujours

reconnu les participes passés employés seuls, placés en tête de phrase» (Ibid, p.81).

Nous allons aussi en ce sens, car ce ne sont pas tous les élèves du groupe expérimental qui ont réussi, même après enseignement stratégique, à bien identifier les PP employés sans auxiliaire et ce, même si les PP étaient déjà soulignés dans la tâche B du post-test. Contrairement au corpus de phrases de Riente (1999), notre corpus ne contenait aucun PP employé seul placé en tête de phrase. Nous ne pouvons donc pas affirmer que la place du PP employé sans auxiliaire aurait causé difficulté aux sujets de notre recherche.

En ce qui concerne les PP utilisés avec l'auxiliaire *avoir*, le groupe expérimental a bien identifié 95,0% des PP, contre 79,1% pour le groupe contrôle, ce qui fait une différence de 15,9% en faveur du groupe expérimental. Ce dernier s'est amélioré de 8,6% entre le prétest et le post-test alors que le groupe contrôle est resté stable, à 79,1% de moyenne dans les deux tests.

Une différence de 5,2% sépare les deux groupes en ce qui a trait aux PP utilisés avec l'auxiliaire *être*, mais cette fois-ci en faveur du groupe contrôle. En effet, le groupe expérimental a bien identifié 83,3% des PP utilisés avec l'auxiliaire *être*, alors que le groupe contrôle en a identifié 88,5%. Le groupe expérimental s'est amélioré de 16,7%, passant de 66,7% à 83,3%, alors que le groupe contrôle s'est amélioré de 26,9%, passant de 61,6% de moyenne au prétest à 88,5% au post-test.

Si nous calculons la moyenne totale des types de PP bien identifiés pour chaque groupe, nous constatons que le groupe expérimental obtient une moyenne générale de 89,9% de PP bien identifiés, tous types confondus, alors que le groupe contrôle obtient une moyenne générale de 82,3%, soit une différence de 7,6%. Le groupe expérimental s'est donc plus amélioré que le groupe contrôle à la tâche B qui était de reconnaître le type de PP et ce, lorsque tous les types de PP

sont confondus. Il s'est aussi le plus amélioré pour reconnaître les PP utilisés avec l'auxiliaire *avoir* ou sans auxiliaire, mais le groupe contrôle s'est plus amélioré, pour sa part, dans la reconnaissance des PP utilisés avec l'auxiliaire *être*.

Les résultats de la tâche B du prétest/post-test de notre recherche montrent que les élèves sont capables d'identifier les types de PP dans différentes phrases (lorsque les PP sont déjà soulignés), que ce soit avant ou après la séquence d'enseignement des participes passés et ce, de façon traditionnelle ou stratégique (80,8% de moyenne pour le groupe expérimental au prétest et 78,4% de moyenne pour le groupe contrôle alors qu'au post-test, les moyennes passent à 89,9% pour le groupe expérimental contre 82,3% pour le groupe contrôle).

Cependant, dans notre recherche, contrairement à celle de Gauvin (2001), les élèves n'avaient pas à verbaliser leur stratégie d'identification des types de PP, ce qui peut laisser croire que certains élèves y sont allés «instinctivement», comme les sujets de Gauvin (voir point 4.1.3), pour retrouver les PP dans le texte.

Aussi, le tableau 4.8 montre clairement que les élèves ont eu plus de difficulté à identifier les PP utilisés avec l'auxiliaire *être* que les autres types de PP, alors qu'habituellement ce sont les PP qui sont les mieux accordés. Sur six PP utilisés avec l'auxiliaire *être*, deux étaient utilisés avec l'auxiliaire *être* au passé composé (*ont été*) et un autre était utilisé avec l'adverbe de négation *ne ... pas*. Trois formes sur six étaient donc plus difficiles à reconnaître, d'où peut-être les piètres résultats des deux groupes au prétest concernant l'identification des PP utilisés avec l'auxiliaire *être*. Oui, les élèves se sont améliorés suite à l'enseignement reçu, mais le PP utilisé avec l'auxiliaire *être* semble être une difficulté pour les élèves.

Gauvin (2001) va aussi en ce sens dans son étude et affirme que l'analyse des causes des erreurs des élèves dans l'accord du participe passé révèle que 45%

des erreurs sont dues à de mauvaises conceptions conditionnelles. Elle précise que

la conception conditionnelle qui engendre davantage d'erreurs concerne la reconnaissance du PP : c'est le cas des erreurs d'accord effectuées sur les PP conjugués avec *être* dont 73% s'expliquent par l'incapacité des sujets à repérer les PP [...] En ce qui concerne la reconnaissance du contexte d'accord, on constate que les apprenants ont davantage de difficulté à bien le cerner quand le PP est conjugué avec l'auxiliaire *être* à un temps composé (p.123).

Dans l'étude de Riente (1999), dans le numéro où les élèves devaient trouver la phrase parmi un ensemble de quatre phrases qui contenait une erreur de PP et corriger l'accord (tout cela en verbalisant leur réflexion), cinq sujets sur six ont eu des difficultés à bien identifier le PP utilisé avec l'auxiliaire *être* à cause des difficultés terminologiques du verbe employé au passé (*ont été*) (p.75). L'auteur précise toutefois qu'une fois le PP employé avec l'auxiliaire *être* trouvé, les élèves ont tous accordé le PP avec son donneur d'accord, mais non pas pu verbaliser la règle correctement (sauf un élève). «En ce qui a trait aux connaissances, les erreurs de métalangage et les omissions des éléments de la règle démontrent que cinq sujets sur six [...] ne maîtrisent pas la verbalisation de la règle d'accord avec l'auxiliaire «être» en tant que connaissance déclarative» (Ibid).

Riente (1999) tire une conclusion générale de ses résultats et affirme que «les élèves, en général, ont beaucoup de difficulté à identifier les participes passés, et que les sujets plus faibles ont encore plus de difficulté à reconnaître les constructions verbales de l'auxiliaire et du participe passé» (p. 81-82). Pour lui, «L'identification du participe passé reste la connaissance conditionnelle la plus importante parmi toutes les connaissances employées pour accorder le pp, puisque c'est elle qui active la procédure d'accord» (p.127).

4.1.5 Tâche C : Justifier l'accord des PP

À la tâche C du prétest / post-test, dix phrases étaient proposées aux élèves. Dans chacune de ces phrases, un PP bien accordé était souligné. Les élèves devaient relier le PP à son donneur d'accord et expliquer, en leurs mots, pourquoi le PP était bien accordé. Quatre PP étaient utilisés avec l'auxiliaire *avoir*, trois avec l'auxiliaire *être* et trois sans auxiliaire. Un maximum de points pouvaient être attribués pour cette tâche, selon le type de PP: un point pour chaque PP relié au bon donneur d'accord, un point pour chaque justification pertinente et un point ou deux selon la nature des justifications données. Enfin, pour chaque justification non pertinente ne permettant pas de bien justifier l'accord du PP, un point était retranché (0,5 point retranché dans un cas en particulier - voir un peu plus bas). Pour les PP utilisés avec l'auxiliaire *avoir*, la note maximale était de 40¹ et pour les PP utilisés avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire, la note maximale était 24². Ensuite, une note en pourcentage a été attribuée à chaque élève à partir de son taux de réussite pour chaque type de PP, note calculée selon les points accordés divisés par le maximum des points possible. Toutes les données des élèves des groupes expérimental et contrôle pour la tâche C ont été compilées, analysées et regroupées en plusieurs tableaux dont certains sont présentés en appendice F.

Voici les justifications pertinentes et non pertinentes nommées par les élèves ainsi que le nombre de points attribués à chacune d'entre elles. Le chiffre devant chaque justification indique le numéro de la justification nommée.

¹ Pour avoir le maximum des points, soit 40, l'élève devait identifier le bon donneur d'accord dans les 4 phrases, justifier l'accord du PP dans chaque phrase en précisant qu'il fallait trouver l'auxiliaire *avoir*, trouver le complément direct du verbe, vérifier la place du CD par rapport au verbe et accorder le PP en genre et en nombre si le CD était devant le verbe.

² Pour avoir le maximum des points (soit 24) dans les phrases où le PP était utilisé avec l'auxiliaire *être*, l'élève devait identifier le bon donneur d'accord dans les trois phrases, justifier l'accord du PP dans chaque phrase en précisant qu'il fallait trouver l'auxiliaire *être* et accorder le PP en genre et en nombre avec le sujet. Pour les phrases sans auxiliaire, l'élève devait spécifier qu'il n'y avait pas d'auxiliaire et préciser que le PP s'accorde en genre et en nombre avec le nom qui l'accompagne.

A) Justifications pertinentes

1. Il faut trouver l'auxiliaire *avoir* ou *être* (1 point).
2. Il faut trouver le complément direct du verbe (1 point).
3. Si le CD est placé avant le verbe, le PP s'accorde. Sinon, il ne s'accorde pas (2 points).
4. Le PP s'accorde en genre et en nombre avec... (1 point)
5. Le PP s'accorde avec le sujet (2 points).
6. Le PP s'accorde avec le nom qui l'accompagne, comme un adjectif (2 points).

B) Justifications non pertinentes (telles qu'énoncées dans les copies d'élèves)

7. Le PP s'accorde avec l'attribut du sujet (-1 point).
8. La phrase doit être grammaticale même si on enlève le PP (-1 point).
9. La phrase doit être grammaticale même si on enlève le compl. direct du verbe (-1 point).
10. Il faut accorder le PP avec l'auxiliaire (*avoir* ou *être*) (-0,5 point).
11. Il faut poser une question (sans préciser laquelle). / Il faut poser la question «qui?» ou «quoi?» avant le verbe. / L'élève pose une question impertinente (-1 point).
12. Le mot avec lequel il faut accorder le PP est avant celui-ci (-1 point).
13. Le PP est avant le sujet (-1 point).
14. Le PP s'accorde, car il est après l'auxiliaire *avoir* / L'auxiliaire est après (-1 point).

Le tableau 4.9 indique une très faible différence entre les deux groupes au prétest concernant la justification de l'accord du PP utilisé avec l'auxiliaire *avoir*. En effet, le groupe expérimental a, en moyenne, relié 2,7 PP au bon donneur d'accord, alors que le groupe contrôle, lui, en a relié 2,8. Le nombre moyen de justifications pertinentes expliquant la raison du bon accord du PP est de 2,3 pour le groupe expérimental et de 2,5 pour le groupe contrôle, alors que les justifications non pertinentes sont de 1,8 pour les élèves du groupe expérimental et de 2,3 pour ceux du groupe contrôle. Une légère différence entre les deux

groupes nous permet d'affirmer que les deux groupes avaient sensiblement les mêmes connaissances lors de la passation du prétest. D'ailleurs, la note moyenne des deux groupes va aussi en ce sens : 13,8% pour le groupe expérimental, contre 12,9% pour le groupe contrôle.

Tableau 4.9
Nombre de justifications pertinentes et non pertinentes relatives à l'accord des participes passés utilisés avec l'**auxiliaire avoir** à la tâche C du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes

	Prétest				Post-test			
	Nombre moyen de PP reliés au bon donneur d'accord	Nombre moyen de justifications pertinentes	Nombre moyen de justifications non pertinentes	Note moyenne en %	Nombre moyen de PP reliés au bon donneur d'accord	Nombre moyen de justifications pertinentes	Nombre moyen de justifications non pertinentes	Note moyenne en %
Groupe expérimental (20 élèves)	2,7	2,3	1,8	13,8	3,6	6,9	0,9	44,1
Groupe contrôle (13 élèves)	2,8	2,5	2,3	12,9	3,2	3,8	2,2	22,8

Une étude de Roy et Lafontaine (1992) vient appuyer le fait que les élèves ont de la difficulté à accorder les PP tel que nous l'affirmons à travers les résultats de notre prétest. Les sujets de l'étude de Roy et Lafontaine devaient corriger un texte contenant quatre erreurs d'accord verbaux (un seul contenant un participe passé) et seuls les élèves universitaires (à 82%) ont bien réussi à déceler l'erreur d'accord dans le contexte «*plusieurs sont affecté*». En effet, seulement 20% des sujets de deuxième secondaire de leur étude ont reconnu l'erreur d'accord du PP contre 10% pour les élèves de quatrième secondaire et 20% pour les élèves du collégial.

Par contre, les résultats au post-test, insérés dans le tableau 4.9, montrent une nette différence entre les deux groupes. Le nombre moyen de PP reliés au bon donneur d'accord est de 3,6 pour le groupe expérimental et de 3,2 pour le groupe contrôle. Jusqu'ici, la différence est minime. Cependant, le nombre de

justifications pertinentes nommées par les élèves du groupe expérimental est beaucoup plus élevé (6,9) que celui du groupe contrôle (3,8). On remarque aussi une différence entre les deux groupes en ce qui concerne les justifications non pertinentes. Le groupe expérimental en a nommé 0,9 en moyenne, contre 2,2 pour le groupe contrôle. La note finale attribuée pour justifier l'accord des PP utilisés avec l'auxiliaire *avoir* à la tâche C est aussi très révélatrice. Le groupe expérimental obtient une note de 44,1%, ce qui représente une amélioration de 30,3% par rapport au prétest, alors que le groupe contrôle obtient une note de 22,8, une amélioration d'à peine 9,9%.

Justifier l'accord des participes passés, comme le demandait la tâche C du prétest/post-test, permet à l'élève de se réguler lui-même. L'élève doit réfléchir aux savoirs qu'il a acquis durant la période d'apprentissage et à ses savoir-faire surtout, soit celui d'accorder les participes passés en ce qui nous concerne. Il s'agit donc d'une bonne méthode d'autoévaluation métacognitive, comme nous l'avons vu au point 2.1.6. Rappelons que pour Scalon, «La métacognition et l'autoévaluation doivent devenir des savoir-faire à développer et aussi des habitudes à faire acquérir» (Scallon, 2004, p.85). C'est pourquoi nous sommes convaincue que l'enseignant doit amener l'élève à réfléchir à ses démarches d'apprentissage, à ses savoirs et savoir-faire, et cela passe par la justification de ses accords de participes passés. La métacognition a un rôle primordial dans l'apprentissage et l'autoévaluation.

Rappelons aussi qu'un des principes de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992, chapitre II) sur lequel est basée notre étude stipule que l'apprentissage concerne autant les connaissances procédurales et conditionnelles que les connaissances déclaratives d'un savoir ou savoir-faire à apprendre. Un autre principe stipule que l'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques (voir point 2.3.1). Lorsque l'enseignant demande à l'élève de justifier ses accords de participes passés, d'expliquer comment il a procédé lorsqu'il était seul face à la tâche permet à l'élève

de mettre en œuvre les trois dimensions entrant dans l'apprentissage : Il réfléchit aux règles d'accord apprises (stratégies cognitives et connaissances déclaratives), puis il réfléchit à la façon dont il doit s'y prendre pour effectuer les accords et quand il doit faire ces dits accords (stratégies métacognitives, et connaissances procédurales et conditionnelles). La justification est donc très importante dans une démarche d'enseignement stratégique.

Le tableau suivant, soit le 4.10, concerne encore la tâche C, mais plus particulièrement la justification de l'accord du PP utilisé avec l'auxiliaire *être*. Au prétest, les résultats indiquent une différence entre les deux groupes un peu plus marquée qu'avec l'auxiliaire *avoir*. En effet, le groupe expérimental a, en moyenne, relié 2,8 PP au bon donneur d'accord, alors que le groupe contrôle, lui, en a relié 3,0. La différence est ici pratiquement la même qu'avec l'auxiliaire *avoir*. Le nombre moyen de justifications pertinentes expliquant la raison du bon accord du PP est de 2,5 pour le groupe expérimental et de 3,2 pour le groupe contrôle, alors que les justifications non pertinentes sont de 0,5 pour les élèves du groupe expérimental et de 0,1 pour ceux du groupe contrôle. Les élèves du groupe contrôle semblent, au prétest, avoir un peu plus de connaissance sur l'accord du PP avec l'auxiliaire *être*. La note moyenne des deux groupes va aussi en ce sens : 34,8% pour le groupe expérimental, contre 39,4% pour le groupe contrôle. La différence est tout de même faible. Ce qui nous importe plus, c'est le pourcentage d'amélioration entre le prétest et le post-test et nous verrons qu'il est beaucoup plus élevé chez le groupe expérimental.

Tableau 4.10
 Nombre de justifications pertinentes et non pertinentes relatives à
 l'accord des participes passés utilisés avec l'**auxiliaire être** à la tâche C
 du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes

	Prétest				Post-test			
	Nombre moyen de PP reliés au bon donneur d'accord	Nombre moyen de justifications pertinentes	Nombre moyen de justifications non pertinentes	Note moyenne en %	Nombre moyen de PP reliés au bon donneur d'accord	Nombre moyen de justifications pertinentes	Nombre moyen de justifications non pertinentes	Note moyenne en %
Groupe expérimental (20 élèves)	2,8	2,5	0,5	34,8	3,0	4,6	0,6	54,2
Groupe contrôle (13 élèves)	3,0	3,2	0,1	39,4	2,9	3,2	1,7	37,0

En effet, les résultats au post-test montrent que le groupe expérimental s'est amélioré de 19,4%, passant de 34,8% à 54,2%, alors que le groupe contrôle a régressé de 2,4%, passant de 39,4% à 37%, ce qui est une nette différence entre les deux groupes. Le nombre moyen de PP reliés au bon donneur d'accord est de 3,0 pour le groupe expérimental et de 2,9 pour le groupe contrôle. Le nombre de justifications pertinentes nommées par les élèves du groupe expérimental est quelque peu plus élevé (4,6) que celui du groupe contrôle (3,2). Une différence de 1,1 sépare les deux groupes en ce qui concerne les justifications non pertinentes. Le groupe expérimental en a nommé 0,6 en moyenne, contre 1,7 pour le groupe contrôle. Alors même si le groupe contrôle semblait détenir plus de connaissances au prétest, nous nous apercevons qu'il n'a pas progressé, contrairement au groupe expérimental.

Le groupe expérimental a été soumis à un enseignement explicite de stratégies cognitives et métacognitives lors de l'enseignement des participes passés, contrairement au groupe contrôle qui lui, n'a eu qu'un enseignement traditionnel, c'est-à-dire une transmission de l'information de l'enseignant vers les élèves sans

modelages, pratiques guidées, pratiques coopératives et pratiques autonomes. Hensler (1996) affirme que «Pour l'élève à qui l'on enseigne des stratégies, se former c'est accepter de se donner de bonnes habitudes de travail [...]» (p.30). De son côté, Barth (1987) affirme que «... la façon dont on apprend est plus formatrice que ce qu'on apprend et donc de systématiquement enseigner «des façons d'apprendre» susceptibles d'être réinvesties dans tout apprentissage [est un pas vers la réussite]» (p.112). Les élèves du groupe expérimental ont probablement été mieux outillés lors de l'enseignement de l'accord des PP et cela pourrait expliquer qu'ils aient mieux réussi à la tâche C du post-test où on leur demandait de justifier leurs accords de PP.

Le tableau 4.11 montre le nombre de justifications pertinentes et non pertinentes relatives à l'accord des PP utilisés sans auxiliaire, à la tâche C du prétest/post-test. Ces résultats nous indiquent une légère différence entre les deux groupes au prétest. En effet, le groupe expérimental a, en moyenne, relié 2,9 PP au bon donneur d'accord, alors que le groupe contrôle, lui, en a relié 3,0. Le nombre moyen de justifications pertinentes expliquant la raison du bon accord du PP est de 3,2 pour le groupe expérimental et de 3,5 pour le groupe contrôle, alors que le nombre moyen de justifications non pertinentes est le même pour les deux groupes, soit 0,2. Malgré la différence de 1,7% entre les deux groupes concernant la note moyenne (40,6% pour le groupe expérimental et 42,3% pour le groupe contrôle), nous pouvons affirmer que les deux groupes avaient sensiblement les mêmes connaissances lors de la passation du prétest concernant la justification de l'accord du PP utilisé sans auxiliaire.

Tableau 4.11
 Nombre de justifications pertinentes et non pertinentes relatives à
 l'accord des participes passés utilisés **sans auxiliaire à la tâche C**
 du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes

	Prétest				Post-test			
	Nombre moyen de PP reliés au bon donneur d'accord	Nombre moyen de justifications pertinentes	Nombre moyen de justifications non pertinentes	Note moyenne en %	Nombre moyen de PP reliés au bon donneur d'accord	Nombre moyen de justifications pertinentes	Nombre moyen de justifications non pertinentes	Note moyenne en %
Groupe expérimental (20 élèves)	2,9	3,2	0,2	40,6	3,0	4,7	0,4	56,9
Groupe contrôle (13 élèves)	3,0	3,5	0,2	42,3	2,9	3,8	1,4	44,1

Par contre, les résultats au post-test montrent une nette différence entre les deux groupes. Le nombre moyen de PP reliés au bon donneur d'accord est de 3,0 pour le groupe expérimental et de 2,9 pour le groupe contrôle. Jusqu'ici, la différence est minime. Le nombre de justifications pertinentes nommées par les élèves du groupe expérimental est plus élevé (4,7) que celui du groupe contrôle (3,8). Une différence entre les deux groupes est aussi apparente en ce qui concerne les justifications non pertinentes. Le groupe expérimental en a nommé 0,4 en moyenne, contre 1,4 pour le groupe contrôle. La note finale attribuée pour justifier l'accord des PP utilisés sans auxiliaire à la tâche C est aussi très révélatrice. Le groupe expérimental obtient une note de 56,9%, ce qui représente une amélioration de 16,3% par rapport au prétest, alors que le groupe contrôle obtient une note de 44,1%, une amélioration d'à peine 1,8%.

Le tableau 4.12 fait la synthèse des tableaux 4.9, 4.10 et 4.11 et indique les notes moyennes attribuées aux deux groupes à la tâche C du prétest / post-test pour justifier l'accord des PP selon le type d'auxiliaire. Nous constatons que le

groupe contrôle a une note moyenne plus élevée de 1,8% que celle du groupe expérimental au prétest. Cependant, le tout change au post-test, car le groupe expérimental obtient une moyenne de 51,7%, comparativement à 34,6% pour le groupe contrôle, soit une différence de 17,1%. Le groupe expérimental s'est donc plus amélioré que le groupe contrôle entre le prétest et le post-test à la tâche C.

Tableau 4.12

Tableau synthèse des notes moyennes attribuées aux deux groupes à la tâche C pour justifier l'accord des participes passés selon le type d'auxiliaire au prétest et au post-test

	Prétest				Post-test			
	Note moyenne en % attribué e avec l'aux. avoir	Note moyenne en % attribué e avec l'aux. être	Note moyenne en % attribué e sans aux.	Note moyenne en %	Note moyenne en % attribué e avec l'aux. avoir	Note moyenne en % attribué e avec l'aux. être	Note moyenne en % attribué e sans aux.	Note moyenne en %
Groupe expérimental (20 élèves)	13,8	34,8	40,6	29,7	44,1	54,2	56,9	51,7
Groupe contrôle (13 élèves)	12,9	39,4	42,3	31,5	22,8	37,0	44,1	34,6

Nous pouvons dès lors affirmer que lorsque les élèves réalisent des tâches impliquant une réflexion métalinguistique sur l'accord des PP (comme par exemple la justification des accords du PP), les élèves du groupe expérimental sont meilleurs. Notre dispositif d'enseignement stratégique semble donc déjà avoir porté fruit.

Rappelons que la métacognition a un rôle important dans l'apprentissage, comme le spécifie Garcia-Debanc (1986), car «l'élève développe une meilleure maîtrise de la tâche à accomplir lorsqu'il peut lui-même analyser les opérations nécessaires à la réalisation de la dite tâche» (p.24).

Aussi, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique au point 2.3.8.4, lorsque l'élève est conscient de ce qu'il fait, de ce qu'il apprend et de ce qu'il veut transférer, il est plus probable que le transfert se fasse. Dans notre cas, les élèves du groupe expérimental ont agi de façon métacognitive, en réfléchissant aux accords des PP présentés. Ils prennent conscience de ce qu'ils connaissent et des nouvelles connaissances qui se greffent aux connaissances déjà acquises, et c'est là un des facteurs du transfert des apprentissages selon Barth (1993).

4.1.6 Tâche D : Inventer des phrases contenant un PP

La tâche D du prétest / post-test consistait à inventer des phrases contenant des participes passés. Les élèves devaient inventer cinq phrases contenant chacune un participe passé, bien accorder le PP, le souligner et spécifier de quel type de PP il s'agissait. Si, dans une phrase, l'élève n'avait pas souligné le PP, mais que la phrase en contenait plus d'un, nous avons analysé tous les PP de la phrase. Par contre, si une phrase contenait plus d'un PP, mais que l'élève n'en avait souligné qu'un seul, nous n'avons tenu compte que de celui souligné par l'élève. Deux points étaient accordés pour chaque PP bien accordés dans chaque phrase, mais avec une marque d'accord autre que masculin singulier, alors qu'un seul point était accordé pour les PP bien accordés au masculin singulier. Un point était retranché pour une phrase ne contenant aucun PP. Toutes les données des élèves des groupes expérimental et contrôle pour la tâche D ont été compilées, analysées et regroupées en plusieurs tableaux dont certains sont présentés en appendice F.

Les chiffres du tableau 4.13 montrent, encore une fois, des résultats favorables au groupe expérimental. Au prétest, les élèves du groupe expérimental ont inventé des phrases contenant, en moyenne, 4,1 PP alors que pour le groupe contrôle, la moyenne de PP présents dans les phrases est de 4,2. De ces nombres, 2,6 PP en moyenne étaient bien accordés chez le groupe expérimental contre 2,1 pour le groupe contrôle. Le nombre moyen de phrases sans PP est

quasi identique dans les deux groupes, soit de 1,0 pour le groupe expérimental et de 0,8 pour le groupe contrôle. Au prétest, le groupe expérimental obtient donc une note de 33,2% alors que le groupe contrôle obtient 31,1%. Les deux groupes semblent posséder les mêmes compétences pour inventer des phrases contenant des PP bien accordés au prétest.

Tableau 4.13

Nombre de participes passés présents dans les phrases inventées à la tâche D du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes

	Prétest				Post-test			
	Nombre moyen de PP présents dans les phrases	Nombre moyen de PP bien accordés	Nombre moyen de phrases sans aucun PP	Note moyenne en %	Nombre moyen de PP présents dans les phrases	Nombre moyen de PP bien accordés	Nombre moyen de phrases sans aucun PP	Note moyenne en %
Groupe expérimental (20 élèves)	4,1	2,6	1,0	33,2	4,6	3,4	0,7	55,4
Groupe contrôle (13 élèves)	4,2	2,1	0,8	31,1	4,2	2,6	0,9	27,1

Par contre, au post-test, nous pouvons départager un peu plus les deux groupes. Le nombre moyen de phrases sans PP est encore quasi identique, une différence de 0,2 sépare seulement les deux groupes. Aussi, non seulement, le groupe expérimental a inventé des phrases contenant plus de PP que le groupe contrôle (4,6 contre 4,2), mais en plus, les PP étaient plus souvent bien accordés par les élèves du groupe expérimental (3,4 contre 2,6). La note moyenne pour la tâche D au post-test est de 55,4% pour le groupe expérimental, soit une amélioration de 22,2% et de 27,1% pour le groupe contrôle, une régression de 4%.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons affirmer que le transfert des apprentissages s'est mieux réalisé chez les élèves du groupe expérimental ayant fait l'apprentissage des PP par enseignement stratégique que chez les élèves du

groupe contrôle ayant fait l'apprentissage des PP par enseignement traditionnel. Rappelons que pour Barth (1993), trois facteurs conditionnent le transfert des apprentissages : la compréhension de l'objet d'apprentissage, la conscience de vouloir transférer un savoir, avoir des connaissances spécifiques du domaine où seront transférées les dites connaissances. À voir les résultats du post-test, nous croyons que ces trois opérations mentales ont été beaucoup plus présentes chez les élèves du groupe expérimental que chez les élèves du groupe contrôle. Là où les élèves ont peut-être eu plus de difficulté dans les étapes du transfert, c'est dans la prise de conscience de vouloir transférer leurs apprentissages.

L'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives est sûrement un élément ayant favorisé le transfert des apprentissages chez les élèves du groupe expérimental, puisqu'une des caractéristiques de l'enseignement explicite des stratégies est de faire prendre conscience à l'élève des différents contextes où il pourra réutiliser ces stratégies. Tardif précise que d'indiquer à l'élève, au départ, quand utiliser telle ou telle stratégie permet à l'élève de pouvoir les réutiliser dans différents contextes, «de sorte qu'il apprenne à les coordonner et à les gérer dans l'action elle-même» (Tardif, 1992, p.269). Encore une fois, les élèves du groupe expérimental ont su être plus métacognitifs en utilisant leurs connaissances et stratégies pour effectuer la tâche D. «Lorsque l'élève gère activement sa démarche de réalisation de la tâche, sa performance est plus élevée et ses apprentissages plus significatifs que lorsqu'il ne la contrôle pas», affirme Tardif (1992, p.47). L'enseignement explicite est sûrement une des causes de la réussite des élèves du groupe expérimental.

Aussi, comme nous l'avons vu au point 2.3.8.4, l'enseignant doit respecter certaines conditions essentielles pour favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves : tenir compte des trois types de connaissances, faire des liens lors des apprentissages afin de voir l'application possible des nouvelles connaissances, faire pratiquer certaines habiletés complexes pour qu'elles deviennent automatiques, développer la métacognition et créer des conditions de

réalisation du transfert (Moffet, dans Préfontaine et Fortier, 1994). Lors de l'enseignement stratégique des PP auprès des élèves du groupe expérimental, nous avons tenu compte de ces éléments de façon rigoureuse, ce qui a sûrement contribué à une meilleure réussite des élèves de ce groupe.

4.1.7 Tâche E : Inventer un texte au passé composé et accorder les PP

La tâche E du prétest / post-test consistait à composer un texte de 75 mots, au passé composé, racontant la suite d'une situation initiale d'un récit d'aventures. Les élèves devaient souligner les participes passés contenus dans leur texte et les accorder correctement. Deux points ont été attribués pour chaque PP bien accordés, mais avec une marque d'accord autre que masculin singulier, alors qu'un seul point a été accordé pour les PP bien accordés au masculin singulier. Nous n'avons pas tenu compte, dans notre analyse, des mots soulignés qui n'étaient pas des PP, car dans le prétest, la majorité des élèves des deux groupes n'ont souligné aucun mot, donc aucun PP, dans leur texte. Il n'était donc pas possible de comparer cette donnée. Toutes les données des élèves des groupes expérimental et contrôle pour la tâche D ont été compilées, analysées et regroupées en plusieurs tableaux dont certains sont présentés en appendice F.

Étant donné qu'au prétest la majorité des élèves ont écrit un texte, sans se soucier de la présence de PP, il était très difficile de comparer les deux tests (prétest et post-test), vu le nombre restreint de PP dans les textes d'élèves. Pour comparer les résultats, nous avons donc utilisé pour la tâche E du prétest un texte descriptif écrit en classe lors de la même semaine que la passation du prétest. Nous avons analysé le même nombre de PP dans le texte descriptif écrit en classe faisant office de tâche E pour le prétest que dans le texte du post-test. Si le post-test ne contenait que peu de PP, nous avons analysé, dans le texte descriptif servant de prétest, un nombre multiple du nombre de PP présents dans le post-test. Par exemple, si un post-test ne contenait que 2 PP, nous avons analysé,

dans le prétest 6 PP et ce, dans le but d'avoir une idée plus générale des capacités de l'élève.

Le tableau 4.14 montre les résultats des deux groupes à la tâche E du prétest / post-test. Au prétest, les élèves des deux groupes ont écrit un texte avec, en moyenne, le même nombre de PP, soit 8,1 pour le groupe expérimental et 8,0 pour le groupe contrôle. Par contre, le premier groupe a mieux réussi les accords des PP, en réussissant l'accord de 4,8 PP en moyenne contre 3,9 pour le groupe contrôle. La note moyenne du groupe expérimental (53,8%) est supérieure de 11% à celle du groupe contrôle (42,8%).

Tableau 4.14

Nombre de participes passés présents dans le texte inventé à la tâche E du prétest et du post-test par les élèves des deux groupes

	Prétest			Post-test		
	Nombre moyen de PP présents dans le texte	Nombre moyen de PP bien accordés	Note moyenne en %	Nombre moyen de PP présents dans le texte	Nombre moyen de PP bien accordés	Note moyenne en %
Groupe expérimental (20 élèves)	8,1	4,8	53,8	6,0	4,3	72,6
Groupe contrôle (13 élèves)	8,0	3,9	42,8	6,5	4,2	58,6

Les résultats du post-test sont semblables à ceux du prétest. Le nombre de PP présents dans le texte des élèves est de 6,0 pour le groupe expérimental et de 6,5 pour le groupe contrôle, mais cette fois-ci, le nombre moyen de PP bien accordés est quasiment le même dans les deux groupes : 4,3 pour le premier et 4,2 pour le second. La note moyenne attribuée à chacun des deux groupes est de 72,6% pour le groupe expérimental, soit une amélioration de 18,8% par rapport au prétest et de 58,6% pour le groupe contrôle, une amélioration de 15,8%. Malgré un écart faible entre le pourcentage d'amélioration des deux groupes, il reste que

le groupe expérimental s'est, encore une fois, plus amélioré que le groupe contrôle.

La tâche E du prétest / post-test était la plus difficile. Les élèves devaient mettre en œuvre toutes leurs stratégies apprises durant la séquence d'enseignement des participes passés. Il devait transférer leurs connaissances, tâche qui n'est pas facile, comme nous l'avons vu au point 2.3.8.4 Les élèves du groupe contrôle n'ont pas eu de stratégies explicites quand aux moyens de transférer leurs connaissances; quant au groupe expérimental, un exercice spécifique de transfert des connaissances a été fait en classe (voir appendice C), en plus de toute la démarche stratégique d'enseignement explicite des participes passés. Malgré cela, nous croyons que nous n'avons pas assez mis l'accent sur ce point lors de notre enseignement. Nous avons été plus «traditionnelle» lorsque est venu le temps d'intégrer les connaissances acquises à d'autres contextes. Nous avons favorisé un transfert par le bas plutôt qu'un transfert par le haut (voir point 2.3.8.4), ce qui pourrait expliquer que les élèves du groupe expérimental ont un pourcentage d'amélioration semblable à celui du groupe contrôle. Les deux groupes se sont améliorés, ce qui est normal puisque les deux ont reçu un traitement, mais nous nous serions attendue à voir une plus grande amélioration chez les élèves du groupe expérimental. Comme le disent Martin et Gervais, «le transfert d'un savoir-faire grammatical à un savoir-faire orthographique n'est pas univoque et automatique» (1992, p.149), donc ce n'est pas parce que les élèves connaissent les procédures d'accord du PP qu'ils les transfèrent automatiquement dans leurs propres textes.

4.2 Description des résultats des trois prises de données en cours d'expérimentation

Nous décrivons ici les résultats obtenus lors de trois activités faites en cours d'expérimentation par le groupe expérimental. Ces données ont été recueillies lors de trois moments d'enseignement stratégique : après l'apprentissage de la reconnaissance d'un PP dans un texte, après l'apprentissage de l'accord du PP

avec l'auxiliaire *avoir* et après l'apprentissage de l'accord du PP avec l'auxiliaire être ou sans auxiliaire. Puisque les activités d'enseignement stratégique n'ont pas été réalisées par le groupe contrôle, nous n'avons pas fait de prises de données pour ce groupe. Après la présentation de ces résultats, nous les comparerons aux résultats d'une tâche semblable faite au prétest et au post-test. La compilation de certaines données est présentée en appendice G.

4.2.1 Résultats globaux des trois prises de données

Commençons tout d'abord par expliquer en quoi consistait chacune des prises de données. La première prise de données a été faite lors de la deuxième pratique autonome suite à l'apprentissage de la reconnaissance d'un PP dans un texte (voir à ce sujet le point 3.6.7.3 où les différentes étapes de l'enseignement explicite - dont la pratique autonome- sont explicitées). Dans un texte contenant 29 PP des trois types, l'élève devait retrouver les PP à l'aide de la stratégie vue en classe.

La deuxième prise de données a aussi été faite lors de la deuxième pratique autonome, mais cette fois suite à l'apprentissage de l'accord du PP avec l'auxiliaire *avoir*. Dans un texte contenant 18 PP utilisés avec l'auxiliaire *avoir*, l'élève devait tout d'abord retrouver les PP avant de vérifier l'accord et corriger les cas fautifs.

La troisième prise de données s'est faite aussi lors d'une pratique autonome. Vingt phrases étaient proposées aux élèves dans lesquelles on retrouvait 25 PP utilisés avec l'auxiliaire *être* et 9 PP employés sans auxiliaire. L'élève devait retrouver les PP dans chacune des phrases, vérifier l'accord et corriger les cas fautifs.

Le tableau 4.15 montre les résultats à ces trois prises de données. Aux trois prises de données, les élèves du groupe expérimental ont obtenu un résultat bien au-delà du seuil de passage de 60%. En effet, pour la première prise de données,

la moyenne de PP bien identifiés est de 88,3%, la deuxième prise de données indique un pourcentage de PP bien accordés avec l'auxiliaire *avoir* de 74,4% et la troisième prise de données, un pourcentage de PP bien accordés avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire aussi de 74,4%.

Tableau 4.15

Résultats des trois prises de données obtenues en cours d'expérimentation pour le groupe expérimental

	1 ^{re} prise de données Reconnaître le PP		2 ^e prise de données Accorder le PP avec l'auxiliaire <i>avoir</i>		3 ^e prise de données Accorder le PP avec l'auxiliaire <i>être</i> ou sans auxiliaire	
	% de PP bien identifiés	Nombre moyen de mots identifiés qui ne sont pas des PP	% de PP bien accordés	Nombre moyen de PP oubliés	% de PP bien accordés	Nombre moyen de PP oubliés
Groupe expérimental (20 élèves)	88,3	2,4	74,4	0,3	74,4	3,9

À la première prise de données, les élèves ont identifié en moyenne 2,4 mots qui n'étaient pas des PP. Pour la deuxième prise de données, 0,3 PP en moyenne n'a pas été identifié par les élèves, donc n'a pas non plus été bien accordé. Pour la troisième prise de données, un peu plus de PP ont été oubliés, donc non accordés; il s'agit de 3,9 PP en moyenne.

Mentionnons que les prises de données consistaient en des exercices décontextualisés, «la décontextualisation [étant] un moment privilégié pour l'expliquer [la façon de procéder pour reconnaître un PP], l'explicitier, la reformuler» (Tardif et Presseau, 1998, p. 43).

Ces résultats tout de même élevés sont sans doute dus au fait que les prises de données ont été faites tout de suite après l'apprentissage des notions. Comme

nous l'avons vu au point 2.3.6.3, l'information peut être retenue dans la mémoire de travail quelques heures, avant d'être évacuée ou traitée. Ici, il se pourrait que les résultats élevés des trois prises de données soient dus au fait que les élèves avaient encore en tête, dans leur mémoire de travail, les procédures à appliquer pour bien réussir les exercices. L'information n'avait pas encore été évacuée (s'ils se trouvaient en surcharge cognitive) ou traitée et organisée par leur mémoire de travail afin de bien les emmagasiner dans leur mémoire à long terme.

Nous reviendrons plus loin sur le fait que les résultats aux prises de données sont élevés, puisqu'au post-test, les élèves avaient aussi à accorder des PP, comme dans les prises de données. Nous pourrions alors comparer les résultats des prises de données au post-test et vérifier le taux de persistance des apprentissages.

4.2.2 Résultats de la 1^{re} prise de données comparés à ceux de la tâche A du prétest et du post-test

Le tableau 4.16 compare les résultats de la première prise de données à ceux de la tâche A du prétest et du post-test. Nous avons comparé les résultats de la première prise de données avec ceux de la tâche A du prétest, car le travail à faire était le même : retrouver les PP dans un texte.

Tableau 4.16

Résultats de la première prise de données concernant la reconnaissance d'un PP dans un texte comparés aux résultats de la tâche A du prétest et du post-test du groupe expérimental

	Prétest Tâche A		1 ^{re} prise de données		Post-test Tâche A	
	% de PP bien identifiés	Nombre moyen de mots identifiés qui ne sont pas des PP	% de PP bien accordés	Nombre moyen de PP oubliés	% de PP bien accordés	Nombre moyen de PP oubliés
Groupe expérimental (20 élèves)	56,1	3,3	88,3	2,4	86,7	2,1

Les résultats, au tableau 4.16, indiquent une croissance constante du pourcentage de PP bien identifiés et une diminution du nombre moyen de mots injustement identifiés par les élèves comme étant des PP. En effet, lors du prétest, avant même toute intervention pédagogique de notre part concernant l'apprentissage stratégique des PP, les élèves ont, en moyenne, reconnu 56,1% des PP inclus dans un texte. Après avoir vu, en classe, une stratégie de reconnaissance des PP, les élèves ont bien retrouvé 88,3% des PP contenus dans un texte. Puis, lors du post-test mettant fin à la longue séquence d'apprentissage stratégique des PP, les élèves du groupe expérimental ont reconnu 86,7% des PP à l'intérieur d'un texte.

En ce qui concerne les mots injustement identifiés par les élèves comme étant des PP, ils sont de 3,3 en moyenne par élève lors du prétest, mais ce nombre diminue à 2,4 lors de la première prise de données et à 2,1 lors du post-test.

Ces résultats montrent donc une progression des élèves du groupe expérimental, car le nombre de PP bien identifiés augmente alors que le nombre d'erreurs diminue. La reconnaissance du PP est une étape primordiale dans

l'apprentissage des accords du PP. Selon Gauvin (2001), «la réussite des accords dépend principalement de la capacité à reconnaître le PP et à repérer le donneur». Elle va même plus loin en affirmant que «la connaissance des règles d'accord est une condition préalable mais non essentielle en situation de résolution de problème d'accord» (p.125-126). Les conclusions de la recherche de Riente (1999) vont dans le même sens : «Nous pouvons retenir de toutes ces données que les élèves, en général, ont beaucoup de difficulté à identifier les participes passés, et que les sujets plus faibles ont encore plus de difficulté à reconnaître les constructions verbales de l'auxiliaire et du participe passé» (p.81-82).

Nous pouvons donc affirmer que notre dispositif en enseignement stratégique a permis aux élèves du groupe expérimental de bien reconnaître un PP dans une phrase ou un texte et ce, en exercices contextualisés et décontextualisés.

4.2.3 Résultats de la 2^e prise de données comparés à ceux des tâches D et E prétest et du post-test

Le tableau 4.17 compare les résultats de la deuxième prise de données à ceux des tâches D et E du prétest et du post-test. Lors de la deuxième prise de données, les élèves devaient retrouver les PP utilisés avec l'auxiliaire *avoir* dans un texte et bien les accorder. Dans les tâches D et E du prétest / post-test, les élèves devaient inventer des phrases (tâche D) et un texte (tâche E) dans lesquels ils devaient bien accorder leurs PP, quels qu'ils soient. Nous avons donc analysé les PP employés avec l'auxiliaire *avoir* des tâches D et E pour les comparer aux résultats de la deuxième prise de données.

Le tableau 4.17 indique une amélioration de 7,4% entre le prétest et la prise de données en ce qui concerne l'accord du PP avec l'auxiliaire *avoir*. Cependant, entre la prise de données et le post-test, nous ne pouvons pas vraiment parler d'amélioration, car la différence n'est que de 0,1%. Les élèves sont donc restés au même stade entre les deux semaines séparant la prise de données du post-test.

Cela est peut-être dû au fait que l'accord du PP avec l'auxiliaire *avoir* est le plus difficile des trois types vus lors de la séquence d'apprentissage et que, somme toute, peu d'exercices ont été faits concernant cet accord : une seule pratique guidée, une seule pratique coopérative et seulement deux pratiques autonomes (la dernière ayant servi à la 2^e prise de données). Les exercices consistaient en des exercices de décontextualisation, mais nous n'avons pas mis l'accent sur la recontextualisation, étape primordiale au transfert des apprentissages, nous en convenons.

Tableau 4.17

Résultats de la deuxième prise de données concernant l'accord du PP avec l'auxiliaire *avoir* comparés aux résultats des tâches D et E du prétest et du post-test du groupe expérimental

	Prétest Tâche D et E	2 ^e prise de données	Post-test Tâche D et E
	Note moyenne attribuée en % selon le nombre de PP bien accordés avec l'aux. <i>avoir</i>	% moyen de PP bien accordés avec l'aux. <i>avoir</i>	Note moyenne attribuée en % selon le nombre de PP bien accordés avec l'aux. <i>avoir</i>
Groupe expérimental (20 élèves)	67,0	74,4	74,5

4.2.4 Résultats de la 3^e prise de données comparés à ceux des tâches D et E prétest et du post-test

Le tableau 4.18 compare les résultats de la troisième prise de données à ceux des tâches D et E du prétest et du post-test. Lors de la troisième prise de données, les élèves devaient retrouver les PP utilisés avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire dans un texte et bien les accorder. Dans les tâches D et E du prétest / post-test, les élèves devaient inventer des phrases (tâche D) et un texte (tâche E) dans lesquels ils devaient bien accorder leurs PP, quels qu'ils soient. Nous avons donc analysé les PP employés avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire des tâches D et E pour les comparer aux résultats de la troisième prise de données.

Tableau 4.18

Résultats de la troisième prise de données concernant l'accord du PP avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire comparés aux résultats des tâches D et E du prétest et du post-test du groupe expérimental

	Prétest Tâche D et E	3 ^e prise de données	Post-test Tâche D et E
	Note moyenne attribuée en % selon le nombre de PP bien accordés avec l'aux. <i>être</i> ou sans aux.	% moyen de PP bien accordés avec l'aux. <i>être</i>	Note moyenne attribuée en % selon le nombre de PP bien accordés avec l'aux. <i>être</i> ou sans aux.
Groupe expérimental (20 élèves)	49,2	74,4	66,3

Évidemment, les tâches D et E du post-test sont des tâches plus difficiles puisqu'il s'agit d'inventer des phrases et non seulement de retrouver des PP et de bien les accorder. Il faut donc voir dans la comparaison entre la troisième prise de données et le post-test un indicateur du fait qu'il est plus facile de reconnaître et accorder un PP avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire que d'en produire un et de l'accorder. D'ailleurs le tableau 4.18 va en ce sens. Encore une fois, l'étape de transfert des apprentissages n'a pas été entièrement réussie.

Le tableau 4.18 indique une nette amélioration de 25,2% entre le prétest et la prise de données en ce qui concerne l'accord du PP avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire. Cependant, entre la prise de données et le post-test, les élèves semblent avoir régressé. En effet, leur pourcentage de réussite au post-test est de 66,3%, soit 8,1% de moins qu'à la prise de données. Cette diminution peut peut-être s'expliquer par le fait que les deux types d'accord, avec l'auxiliaire *être* et sans auxiliaire, ont été vus conjointement, faute de temps. Les élèves n'ont peut-être pas eu assez de temps et d'exercices de recontextualisation pour assimiler ces deux types d'accord. De plus, il faut spécifier que les tâches D et E étaient les plus difficiles (inventer soi-même des phrases et un texte contenant des PP bien accordés) et que ces deux tâches sont les moins réussies du prétest / post-test.

Cependant, si nous comparons le prétest et le post-test, nous remarquons une amélioration certaine des résultats des élèves en ce qui concerne l'accord du PP avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire. Les élèves sont passés de 49,2% de moyenne à 66,3%, soit une amélioration de 16,1%. Nous pouvons donc affirmer que notre stratégie pédagogique a eu des effets positifs, mais que l'étape du transfert n'a pas toujours porté fruit faute de temps et surtout par manque d'exercices de remise en contexte (recontextualisation).

4.3 Description et analyse du tableau «Mes sentiments sont importants»

Nous décrivons ici les sentiments exprimés par les élèves à trois moments de l'expérimentation : avant le début de la séquence d'apprentissage des PP, pendant la séquence d'apprentissage et après.

Tel qu'exprimé dans le cadre théorique au point 2.3.6.4 (la mémoire à long terme), la prise en compte des émotions et sentiments des élèves est importante dans tout apprentissage. «Apprendre ébranle des certitudes et modifie des structures cognitives», comme le dit Delannoy (1994, p. 82). L'élève doit donc se sentir en confiance face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant a comme rôle de rassurer l'élève, de l'amener à exprimer ses émotions et sentiments face à l'objet d'apprentissage pour ne pas brusquer le côté affectif de l'élève si celui-ci a des réticences face à la nouvelle connaissance à acquérir. Selon Delannoy (1994), lorsque des problèmes affectifs personnels d'un élève absorbent toute son énergie, il n'est pas disponible mentalement pour une activité intellectuelle. Si en plus, c'est son premier contact avec un champ de savoir, l'élève risque de détester ce sujet de savoir pendant très longtemps, associant un sentiment d'échec à ce sujet en particulier (p. 82).

Nous avons donc tenu compte, lors de notre expérimentation, du côté affectif des élèves. Nous leur avons demandé d'exprimer sur papier leurs sentiments/émotions face aux PP avant le début de l'enseignement stratégique

des PP, pendant et après. Nous avons suggéré aux élèves quelques sentiments (autant positifs que négatifs), car certains ne savaient comment les exprimer. Les sentiments étaient représentés par des bonhommes sourire. Les sentiments suggérés étaient les suivants : heureux, assuré, ravi, surexcité, attentif, suffisant, ennuyé, inquiet, effrayé, intrigué, horrifié, indifférent, négatif et hésitant. Les élèves pouvaient aussi s'exprimer à partir d'autres sentiments bien à eux. Nous avons compilé les sentiments exprimés par les élèves du groupe expérimental dans un tableau situé en appendice H.

Le tableau 4.19 montre les sentiments exprimés par les élèves face à l'apprentissage des PP avant, pendant et après l'expérimentation de l'enseignement stratégique des PP. Les sentiments ont été regroupés en trois catégories : les sentiments positifs (assuré, attentif, heureux, ravi, déstressé), les sentiments neutres (intrigué, hésitant, indifférent, suffisant) et les sentiments négatifs (ennuyé, inquiet, effrayé).

Tableau 4.19

Compilation des sentiments exprimés par les élèves du groupe expérimental avant, pendant et après l'apprentissage des PP

	AVANT		PENDANT		APRÈS	
	Nombre d'élèves ayant nommé ce sentiment (sur 20)	% d'élèves ayant nommé ce sentiment	Nombre d'élèves ayant nommé ce sentiment (sur 20)	% d'élèves ayant nommé ce sentiment	Nombre d'élèves ayant nommé ce sentiment (sur 20)	% d'élèves ayant nommé ce sentiment
+ Assuré	2	10,0	9	45,0	5	25,0
+ Attentif	4	20,0	4	20,0	4	20,0
+ Heureux	1	5,0	4	20,0	4	20,0
+ Ravi	1	5,0	1	5,0	2	10,0
+ Déstressé	0	0,0	0	0,0	1	5,0
Intrigué	2	10,0	0	0,0	0	0,0
Hésitant	2	10,0	0	0,0	0	0,0
Indifférent	0	0,0	1	5,0	1	5,0
Suffisant	0	0,0	0	0,0	1	5,0
- Ennuyé	3	15,0	1	5,0	1	5,0
- Inquiet	4	20,0	0	0,0	1	5,0
- Effrayé	1	5,0	0	0,0	0	0,0
Total	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tableau 4.20

Tableau synthèse des sentiments exprimés par les élèves du groupe expérimental avant, pendant et après l'apprentissage des PP, regroupés par catégorie de sentiments

	AVANT		PENDANT		APRÈS	
	Nombre d'élèves ayant nommé un sentiment de ce genre (sur 20)	Pourcentage d'élèves ayant nommé un sentiment de ce genre	Nombre d'élèves ayant nommé un sentiment de ce genre (sur 20)	Pourcentage d'élèves ayant nommé un sentiment de ce genre	Nombre d'élèves ayant nommé un sentiment de ce genre (sur 20)	Pourcentage d'élèves ayant nommé un sentiment de ce genre
Sentiments positifs	8	40,0	18	90,0	16	80,0
Sentiments neutres	4	20,0	1	5,0	2	10,0
Sentiments négatifs	8	40,0	1	5,0	2	10,0
Total	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Les tableaux 4.19 et 4.20 montrent qu'avant même le début de l'expérimentation en classe, 40% des élèves démontraient une attitude positive envers l'apprentissage des PP. En effet, les sentiments *assuré*, *attentif*, *heureux* et *ravi* ont été nommés par huit élèves sur vingt. Cependant, 40% aussi des élèves éprouvaient plutôt des sentiments négatifs envers les PP, huit élèves ayant nommé des sentiments tels que *ennuyé*, *inquiet* et *effrayé*. Enfin, 20% des sentiments nommés étaient plutôt neutres, quatre élèves nommant des sentiments comme *intrigué* et *hésitant*. Les sentiments nommés par les élèves sont aussi positifs que négatifs avant le début de l'apprentissage stratégique des PP. Comme «l'émotion, l'affectivité et même nos attitudes et nos valeurs influencent notre façon d'appréhender la réalité» (Barth, 1993, pp.67), dans ce cas-ci l'apprentissage des PP, il était important pour nous de connaître les émotions des élèves avant le début de la séquence d'apprentissage afin de nous guider dans

nos remarques et commentaires faits aux élèves concernant leurs apprentissages, «l'enjeu pédagogique [étant] d'aider l'apprenant à construire une image de lui-même qui soit valorisante à ses yeux» (Barth, 1993, p.69). Nous avons donc 60% des élèves «à convaincre» qu'il ne faut pas craindre les PP et 40% à encourager à rester sur la même voie. Tout étant question de perception, nous voulions que les élèves du groupe expérimental aient une perception positive de l'apprentissage d'une notion grammaticale, les PP, suite à notre enseignement stratégique.

En cours d'expérimentation, les sentiments des élèves ont bien changé. Dix-huit élèves sur vingt (90%) ont nommé un sentiment positif. Un seul élève a nommé un sentiment neutre (*indifférent*) et un seul autre, un sentiment négatif (*ennuyé*). Cela peut peut-être s'expliquer par le fait que nous avons tenu compte, durant notre dispositif d'expérimentation, des sentiments des élèves. Nous leur avons demandé, à quelques reprises, comment ils se sentaient par rapports à ce qu'ils étaient en train d'apprendre, par rapport à leur degré de satisfaction d'eux-mêmes, mais aussi par rapport à leur degré de confiance en soi dans la réussite des activités. «La façon dont nous jugeons la valeur d'un savoir, mais aussi la façon dont nous avons l'impression que notre propre savoir est jugé par d'autres, va influencer notre manière de comprendre une réalité nouvelle», nous rapporte Barth (1993, p.67). C'est pourquoi nous avons tenu, dans notre expérimentation, à nous assurer que les élèves avaient une bonne estime d'eux-mêmes par rapport aux apprentissages qu'ils réalisaient; nous avons aussi veillé à bien encourager les élèves et à les féliciter pour chacune des petites réussites qu'ils faisaient en cours d'apprentissage.

4.4 Description détaillée et analyse des résultats à toutes les tâches pour chaque élève

Dans cette partie, nous avons regroupé les résultats des élèves à toutes les tâches du prétest / post-test, dans le but d'avoir, en un seul coup d'œil, les

pourcentages globaux d'amélioration pour chacun des élèves du groupe expérimental A et du groupe contrôle B.

Les tableaux 4.21 et 4.22 présentent les notes moyennes attribuées aux élèves des deux groupes (expérimental et contrôle) pour les tâches du prétest et du post-test. Dans le tableau 4.21, une colonne indique aussi les notes moyennes attribuées aux élèves pour les trois prises de données effectuées en cours d'expérimentation. La compilation des notes attribuées à chaque élève pour chacune des tâches du prétest et du post-test se trouve en appendice I.

Tableau 4.21

Notes moyennes en pourcentage attribuées aux élèves du groupe expérimental pour le prétest, les prises de données et le post-test

Élèves	Note moyenne au prétest	Note moyenne aux prises de données	Note moyenne au post-test	% d'amélioration entre le prétest et le post-test
1 F*	75,9	95,1	88,5	12,6
2 M	63,5	84,4	64,4	0,9
3 M	62,2	88,8	71,3	9,1
4 Fa	22,3	55,9	75,3	53,0
5 Fa	44,2	72,0	53,5	9,3
6 M	59,9	58,4	74,2	14,3
7 Fa	34,6	71,4	64,6	30,0
8 Fa	40,6	82,6	65,4	24,8
9 M	54,7	84,1	89,8	35,1
10 Fa	54,4	85,9	77,3	22,9
11 M	59,9	58,6	53,7	-6,2
12 M	53,5	53,0	64,6	11,1
13 M	62,2	92,5	90,0	27,8
14 M	53,2	85,1	74,9	21,7
15 M	41,0	78,0	53,4	10,4
16 Fa	43,3	81,2	75,2	31,9
17 M	39,7	68,5	70,5	30,8
18 M	59,3	93,0	74,9	15,6
19 Fa	34,0	82,4	69,3	35,3
20 Fa	29,6	79,5	56,5	26,9
Moyenne totale	49,4	77,5	70,4	21,0

*F : élève fort M : élève moyen Fa : élève faibl

Tableau 4.22

Notes moyennes en pourcentage attribuées aux élèves du groupe contrôle pour le prétest et le post-test

Élèves	Note moyenne au prétest	Note moyenne au post-test	% d'amélioration entre le prétest et le post-test
1 F*	80,9	90,4	9,5
2 M	56,7	40,7	-16,0
3 M	60,9	73,1	12,2
4 M	56,7	65,8	9,1
5 M	51,6	59,9	8,3
6 M	39,1	76,9	37,8
7 M	32,1	45,6	13,5
8 M	54,1	57,5	3,4
9 Fa	33,3	41,0	7,7
10 Fa	31,2	48,9	17,7
11 Fa	41,5	56,2	14,7
12 Fa	15,7	-2,5	-18,2
13 Fa	45,3	42,2	-3,1
Moyenne totale	46,1	53,5	7,4

*F : élève fort M : élève moyen Fa : élève faible

Les résultats des tableaux 4.21 et 4.22 montrent qu'un seul élève du groupe expérimental ne s'est pas amélioré entre le prétest et le post-test, alors que pour le groupe contrôle, ce sont trois élèves qui ne se sont pas améliorés. Pour le groupe expérimental, l'élève qui ne s'est pas amélioré est un élève moyen (numéro 11) qui a obtenu 59,9% de moyenne au prétest alors qu'au post-test, il a obtenu 53,7%, une régression de 6,2%. Dans le groupe contrôle, ce sont deux élèves faibles (numéros 12 et 13) qui ne se sont pas améliorés et un élève moyen (numéro 2). Les élèves faibles sont passés d'une note au prétest de 15,7% et 45,3% à une note négative au post-test pour l'élève numéro 12 de -2,5% et de 42,2% pour l'élève numéro 13. Une régression de 18,2% pour le premier et de 3,1% pour le second. L'élève moyen (numéro 2) quant à lui, a obtenu une note de 56,7% au prétest et une note de 40,7% au post-test, soit une régression de 16%. Les pourcentages de régression sont plus importants chez deux élèves sur trois du groupe contrôle que chez l'élève moyen du groupe expérimental. Bref, 95% des

élèves du groupe expérimental se sont améliorés (ou 90,9% des élèves moyens du groupe expérimental), contre 76,9% pour le groupe contrôle (ou 85,7% des élèves moyens et 60% des élèves faibles du groupe contrôle).

Nous sommes d'avis que l'enseignement stratégique rejoint beaucoup plus les élèves faibles que l'enseignement traditionnel, et les résultats des tableaux 4.21 et 4.22 vont en ce sens, puisque tous les élèves faibles du groupe expérimental se sont améliorés, contre 60% des élèves faibles du groupe contrôle. De plus, la plus grande amélioration dans le groupe expérimental est de 53% et c'est un élève faible (élève numéro 4) qui l'a obtenue alors que dans le groupe contrôle, la plus grande amélioration a été obtenue par un élève moyen (élève numéro 6) et est de 37,8%.

À l'inverse, l'élève ayant le plus régressé dans le groupe expérimental est un élève moyen (élève numéro 11) et a régressé de 6,2% alors que dans le groupe contrôle, l'élève ayant le plus régressé est un élève faible (élève numéro 12) et il a régressé de 18,2% entre le prétest et le post-test.

Rappelons que l'enseignement stratégique est issu du courant cognitif et que ce courant considère l'acte d'apprendre comme un processus actif et non comme un acte de mémorisation (voir point 2.2.3). «Quand une connaissance est apprise en action, elle prend «naturellement» du sens pour la personne et ne nécessite pas d'effort de rétention» (Masciotra, 2007, p.49). Comme nous avons enseigné de façon traditionnelle aux élèves du groupe contrôle, nous leur avons demandé d'*apprendre* par cœur les règles d'accord du participe passé afin qu'ils les réutilisent dans d'autres contextes. Les résultats montrent que l'apprentissage par cœur des règles du PP n'a pas porté fruit et que trois élèves, dont deux sont faibles, n'ont pas réussi à s'améliorer.

Au prétest, seize élèves sur vingt (80%) du groupe expérimental n'ont pas obtenu la note de passage de 60%, mais ce nombre passe à quatre élèves sur

vingt seulement (20%) qui n'obtiennent toujours pas la note de passage après le post-test. Pour le groupe contrôle, onze élève sur treize (84,6%) n'ont pas obtenu la note de passage au prétest, contre neuf sur treize (69%) qui ne l'obtiennent toujours pas après le post-test.

Le pourcentage d'amélioration global entre le prétest et le post-test est supérieur dans le groupe expérimental, soit 21,0% contre 7,4% pour le groupe contrôle, une différence de 13,5%. Rappelons qu'au prétest, les deux groupes avaient obtenu des résultats semblables : 49,4% pour le groupe expérimental et 46,1% pour le groupe contrôle. Nous voyons donc, encore une fois, qu'à partir de résultats semblables au prétest, les élèves ayant vécu l'enseignement stratégique s'en tirent mieux que les élèves ayant subi l'enseignement traditionnel.

4.5 Comparaison entre les élèves faibles, moyens, forts

Dans cette partie, nous comparons les résultats des élèves du groupe expérimental A à ceux des élèves du groupe contrôle B selon qu'ils appartiennent à la catégorie des élèves dits forts, moyens ou faibles. Cela nous permettra par la suite d'avoir une meilleure vue d'ensemble sur les pourcentages globaux d'amélioration des élèves par catégorie (forts-moyens-faibles) des deux groupes de la recherche.

En premier lieu, rappelons que les vingt élèves du groupe expérimental A ont été répartis en catégorie (forts-moyens-faibles) selon leurs résultats au prétest et post-test. En ce qui concerne le groupe contrôle B, nous avons choisi d'analyser les résultats du prétest et du post-test de treize élèves seulement, soit un fort (8%), sept moyens (54%) et cinq faibles (38%). Le pourcentage d'élèves choisis dans chacune des catégories du groupe contrôle correspond approximativement au pourcentage d'élèves de ces mêmes catégories du groupe expérimental (un élève fort sur vingt, donc 5%, onze élève moyens donc 55% et huit élève faibles, donc 40%). Le choix de ces treize élèves s'est fait selon leurs résultats scolaires, mais

aussi selon notre expertise personnelle. Les résultats du prétest nous ont aussi permis de mieux classer les élèves selon leur rendement et de choisir les treize élèves du groupe contrôle.

4.5.1 Comparaison entre les élèves forts du groupe expérimental A et du groupe contrôle B

Les tableaux 4.23 et 4.24 montrent les résultats obtenus par l'élève fort de chaque groupe lors du prétest et du post-test. Au prétest, les résultats obtenus par l'un et l'autre des élèves sont quasi identiques. Seul le résultat de la tâche E (inventer un texte au passé composé et accorder les PP) diffère pour l'un et l'autre des élèves, celui du groupe expérimental ayant moins bien réussi que celui du groupe contrôle. Les deux élèves forts obtiennent une bonne moyenne au prétest avec un résultat de 75,9% pour l'élève du groupe expérimental et 80,9 pour celui du groupe contrôle. Fait à noter, les deux élèves forts ont eu de la difficulté à la tâche C, soit celle où il fallait justifier l'accord des PP.

L'écart entre l'élève fort du groupe expérimental et celui du groupe contrôle n'est pas non plus très élevé à la fin du post-test. En effet, le premier obtient 88,5% contre 90,4% pour le second. L'élève fort du groupe contrôle a mieux réussi (1,9% de plus), mais s'est moins amélioré que l'élève fort du groupe expérimental qui lui a augmenté son résultat moyen de 12,6% contre 9,5% pour l'élève du groupe contrôle. La tâche C a été beaucoup mieux réussie au post-test, l'élève du groupe expérimental augmentant son résultat de 43,7% alors que l'élève du groupe contrôle, lui, l'a augmenté de 34,1%. Somme toute, l'élève fort de chacun des groupes de la recherche a progressé, que ce soit par apprentissage traditionnel ou par enseignement stratégique.

Tableau 4.23

Notes attribuées aux élèves **forts** du groupe expérimental A
et du groupe contrôle B pour le prétest

Élèves	Tâche A	Tâche B	Tâche C	Tâche D	Tâche E	Note moyenne au prétest
#1A groupe expérimental	88,9	84,1	31,6	100,0	75,0	75,9
#1B groupe contrôle	88,9	84,1	31,7	100,0	100,0	80,9

Tableau 4.24

Notes attribuées aux élèves **forts** du groupe expérimental A
et du groupe contrôle B pour le post-test

Élèves	Tâche A	Tâche B	Tâche C	Tâche D	Tâche E	Note moyenne au post-test	% d'amélioration entre le prétest et le post-test
#1A groupe expérimental	94,4	89,7	75,3	83,3	100,0	88,5	12,6
#1B groupe contrôle	100,0	94,4	65,8	100,0	91,7	90,4	9,5

Asselin (1994) affirme qu'il faut enseigner la grammaire «en faisant appel à l'intelligence des élèves plutôt qu'à leur mémoire, à leur curiosité intellectuelle et à leur goût d'apprendre plutôt qu'à leur paresse intellectuelle» (p.55). Les deux élèves forts ont réussi haut la main les différentes activités sur les PP qui leur étaient proposées, indépendamment qu'ils aient reçu un enseignement stratégique ou traditionnel. Comme ce sont des élèves forts (et motivés) à la base, ils sont capables de s'adapter plus facilement aux différentes pratiques pédagogiques et

détiennent sans doute certains automatismes et cela explique peut-être le fait qu'ils n'ont eu que peu de difficulté avec les PP, peu importe le chemin pédagogique qu'ils ont emprunté. Les sujets forts de la recherche de Gauvin (2001) reconnaissent eux aussi plus souvent les PP, activent davantage la règle juste, reconnaissent mieux le donneur et réussissent mieux leurs accords que les élèves plus faibles. (p.122). L'auteure affirme d'ailleurs que

les sujets les plus forts [...] connaissent les règles et savent les appliquer (connaissances déclaratives et procédurales), mais ce qui les distingue des apprentis, c'est qu'ils parviennent à bien se représenter le problème à résoudre (connaissances conditionnelles) avant d'activer d'autres connaissances. En effet, ces sujets forts repèrent correctement les problèmes orthographiques et peuvent donc y apporter les correctifs nécessaires, alors que les faibles possèdent des solutions orthographiques, mais sont cependant incapables de cerner le problème à résoudre. (p.23)

4.5.2 Comparaison entre les élèves moyens du groupe expérimental A et du groupe contrôle B

Comme le montre le tableau 4.25, les élèves moyens des deux groupes ont obtenu, encore une fois, une note globale au prétest avec un écart d'environ 5%. En effet, tout comme pour les élèves forts, les moyens du groupe expérimental obtiennent une note moyenne supérieure de 5% à celle des élèves moyens du groupe contrôle (55,4% contre 50,2%). Cependant, cet écart est négligeable et nous pouvons affirmer que les élèves moyens des deux groupes ont réussi de façon sensiblement identique aux différentes tâches du prétest. Encore une fois, la tâche C a été la plus difficile pour les élèves, ceux-ci n'atteignant même pas la note de passage au prétest. Cependant, ce ne semble pas être la seule tâche ayant donné du fil à retordre aux élèves moyens. En effet, les élèves moyens des deux groupes ont aussi eu de la difficulté avec la tâche A qui était de retrouver les PP dans un texte. D'ailleurs les résultats de la recherche de Gauvin (2001) vont aussi en ce sens. Gauvin (2001) affirme que «Les erreurs dans l'accord des PP

ne proviennent pas de la difficulté à repérer le sujet mais plutôt de l'incapacité à reconnaître le PP (73%)» (p.96).

Tableau 4.25

Notes moyennes attribuées aux élèves **moyens** du groupe expérimental A et du groupe contrôle B pour le prétest

	Tâche A	Tâche B	Tâche C	Tâche D	Tâche E	Note moyenne au prétest
Groupe expérimental	51,0	82,5	34,5	50,3	58,4	55,4
Groupe contrôle	53,1	79,0	31,7	37,1	49,9	50,2

Nos élèves dits moyens ont aussi eu de la difficulté, lors du prétest, avec la tâche D (inventer des phrases contenant des PP) et la tâche E (inventer un texte au passé composé et accorder les PP), les élèves du groupe contrôle n'obtenant que 37,1% et 49,9% contre 50,3% et 58,4% pour les élèves du groupe expérimental.

Seule la tâche B (reconnaître le type de PP) ne semble pas avoir causé de problèmes aux élèves moyens.

Le tableau 4.26 montre les résultats des élèves moyens des deux groupes aux différentes tâches du post-test. Toutes les tâches ont été mieux réussies prétest, le pourcentage d'amélioration entre le prétest et le post-test étant de 15,7% pour le groupe expérimental et de 9,7% pour le groupe contrôle, un écart de 6%, écart pratiquement égal à celui séparant les élèves moyens des deux groupes au prétest.

Tableau 4.26

Notes moyennes attribuées aux élèves **moyens** du groupe expérimental A et du groupe contrôle B pour le post-test

	Tâche A	Tâche B	Tâche C	Tâche D	Tâche E	Note moyenne au post-test	% d'amélioration entre le prétest et le post-test
Groupe expérimental	86,5	85,6	54,5	54,4	74,4	71,1	15,7
Groupe contrôle	74,9	87,2	33,4	33,3	70,9	59,9	9,7

Les tâches C et D ont été les moins bien réussies par les élèves moyens des deux groupes qui n'atteignent même pas la note de passage : 54,5% pour le groupe expérimental et 33,4% pour le groupe contrôle pour la tâche C, et 54,4% pour le groupe expérimental et 33,3% pour le groupe contrôle pour la tâche D. Les élèves moyens du groupe contrôle ont même régressé à la tâche D entre le prétest et le post-test, passant de 37,1 à 33,3%.

Aussi, les élèves moyens du groupe expérimental ont un meilleur taux d'amélioration entre le prétest et le post-test pour les tâches A, C et D alors que les élèves moyens du groupe contrôle ont un meilleur taux d'amélioration pour les tâches B et E. Somme toute, les élèves moyens des deux groupes ont augmenté leurs notes globales au post-test, mais les élèves moyens du groupe expérimental ont un meilleur pourcentage d'amélioration que ceux du groupe contrôle.

4.5.3 Comparaison entre les élèves faibles du groupe expérimental A et du groupe contrôle B

Comme le montre le tableau 4.27, le résultat global des élèves faibles des deux groupes est, encore une fois, creusé d'un écart d'environ 5%. En effet, tout comme pour les élèves forts et moyens, les faibles du groupe expérimental obtiennent une note moyenne supérieure de 4,5% à celle des élèves faibles du groupe contrôle (37,9% contre 33,4%). Cependant, cet écart est négligeable et nous pouvons affirmer que les élèves faibles des deux groupes ont échoué de façon sensiblement identique aux différentes tâches du prétest.

Tableau 4.27

Notes moyennes attribuées aux élèves **faibles** du groupe expérimental A et du groupe contrôle B pour le prétest

	Tâche A	Tâche B	Tâche C	Tâche D	Tâche E	Note moyenne au prétest
Groupe expérimental	42,5	78,0	22,8	1,3	44,8	37,9
Groupe contrôle	29,1	76,4	31,3	8,8	21,4	33,4

Cette fois-ci, c'est la tâche D qui semble avoir été la plus difficile pour les élèves, ceux-ci n'atteignant même pas 10% de moyenne (1,3% pour le groupe expérimental contre 8,8% pour le groupe contrôle). Ce n'est pas la seule tâche qui semble avoir donné du fil à retordre aux élèves faibles, car seuls les résultats de la tâche B du prétest sont au-dessus de la note de passage.

En effet, les élèves faibles semblent avoir eu assez de facilité à identifier le type de PP, puisque le groupe expérimental a réussi cette tâche à 78% alors que le groupe contrôle l'a réussie à 76,4%. Les élèves forts avaient réussi cette tâche à 84,1%, ce qui n'est quand même pas très loin du taux de réussite des élèves

faibles. La réussite de cette tâche par l'ensemble des élèves au prétest s'explique peut-être par le fait que les PP étaient déjà repérés dans des phrases; les élèves n'avaient alors qu'à choisir de quel type il s'agissait : PP sans auxiliaire, avec l'auxiliaire *avoir* ou avec l'auxiliaire *être*. Dans ce cas, l'élève avait 33% de chances d'inscrire la bonne réponse. Cette tâche n'est donc peut-être pas représentative de l'ensemble des résultats obtenus au prétest.

Les élèves du groupe expérimental ont mieux réussi au prétest pour les tâches A, B et E que les élèves du groupe contrôle, obtenant des résultats supérieurs 13,4% pour la tâche A, de 1,6% pour la tâche B et de 23,4% pour la tâche E. En contrepartie, les tâches C et D ont été mieux réussies par les élèves du groupe contrôle, ceux-ci obtenant des résultats supérieurs de 8,5% pour la tâche C et de 7,5% pour la tâche D.

Le tableau 4.28 montre les résultats des élèves faibles des deux groupes aux différentes tâches du post-test. Toutes les tâches ont été mieux réussies qu'au prétest, le pourcentage d'amélioration entre le prétest et le post-test étant de 29,2% pour le groupe expérimental et de 3,8% seulement pour le groupe contrôle, un écart de plus de 25%.

Tableau 4.28

Notes moyennes attribuées aux élèves **faibles** du groupe expérimental A et du groupe contrôle B pour le post-test

	Tâche A	Tâche B	Tâche C	Tâche D	Tâche E	Note moyenne au post-test	% d'amélioration entre le prétest et le post-test
Groupe expérimental	74,8	95,9	44,9	53,3	66,9	67,1	29,2
Groupe contrôle	33,9	83,3	30,1	3,8	34,7	37,2	3,8

En ce qui concerne la tâche B, qui avait été largement réussie par les élèves faibles des deux groupes au prétest, elle a été encore mieux réussie au post-test. Le groupe expérimental est passé à une note de 95,9% alors que le groupe contrôle, lui, a obtenu 83,3%.

Au post-test, c'est la tâche C qui a causé le plus de difficultés aux élèves faibles du groupe expérimental, suivie de la tâche D. Pour le groupe contrôle, c'est le contraire, c'est la tâche D qui a causé le plus de difficultés aux élèves, suivi de la tâche C. Ce qui est le plus surprenant, concernant le groupe contrôle, c'est qu'à ces deux tâches, ses résultats ont régressé entre le prétest et le post-test. En effet, à la tâche C, au prétest, le groupe contrôle avait obtenu une note de 31,3%, mais au post-test, c'est plutôt une note de 30,1% qu'il obtient, soit une régression de 1,2%. Le même phénomène s'est produit à la tâche D, le groupe contrôle ayant obtenu une note de 8,8% au prétest, contre 3,8% au post-test, une régression de 5%. Rappelons que les élèves moyens du groupe contrôle avaient aussi régressé entre le prétest et le post-test en ce qui concerne la tâche D, passant de 37,1 à 33,3%.

Pourtant, c'est à la tâche D que le groupe expérimental s'est le plus amélioré entre le prétest et le post-test, passant de 1,3% à 53,3%, une amélioration de 52%. Rappelons que les tâches D et E sont des tâches où les élèves devaient transférer leurs connaissances (il s'agissait d'inventer des phrases contenant des PP et bien accorder pour la tâche D et composer un texte au passé contenant des PP et bien les accorder pour la tâche E). Il est plausible alors d'affirmer que l'enseignement stratégique des PP a bien fait son œuvre auprès des élèves du groupe expérimental qui a mieux su transférer ses connaissances dans les deux tâches du post-test les plus complexes.

Dans la recherche de Gauvin (2001), «le nombre de fois où les sujets ne reconnaissent pas le PP, surtout chez les faibles, est impressionnant.» (p.88) «Il est donc assez fréquent que les sujets faibles (46% du temps) ne voient pas le

problème d'accord à résoudre, soit parce qu'ils ne savent pas, soit parce qu'ils n'y ont pas pensé ou n'ont pas vu le PP» (p.89). C'est un peu ce qui se passe ici, puisqu'à la tâche E (écrire un texte et bien accorder tous les PP), les élèves faibles du groupe expérimental ont obtenu une note moyenne de 44,8% contre une note de 21,4% pour le groupe contrôle à la tâche E du prétest, notes passant à 66,9% pour le groupe expérimental contre 34,7% pour le groupe contrôle. Le groupe expérimental ayant reçu un enseignement stratégique des PP ont eu la chance de s'attarder plus à la notion de reconnaissances de PP, ce qui n'a pas été le cas pour le groupe contrôle. Il n'est donc pas surprenant que les élèves faibles du groupe contrôle ne se soient améliorés que de 13,3% à la tâche E.

4.6 Description et synthèse globale de l'ensemble des résultats

Les résultats de notre analyse montrent que l'enseignement stratégique a bel et bien porté fruit.

Tout d'abord, nous remarquons une nette différence entre les deux groupes concernant les stratégies nommées par les élèves pour reconnaître un PP. Le groupe contrôle s'est amélioré de 15,3% entre le prétest et le post-test contre une amélioration de 78% pour le groupe expérimental. Les résultats de la recherche de Gauvin (2001) montrent que «Les forts, comme les faibles, ont beaucoup de mal à dire comment ils procèdent pour reconnaître un PP et tout porte à croire qu'ils ne savent pas ce qu'est un PP» (p.115). Nos propres résultats sont donc très encourageants puisque après un enseignement stratégique des PP, tous les élèves du groupe expérimental ont réussi à nommer des stratégies efficaces de reconnaissance des PP (voir point 4.1.1).

La tâche A du prétest/post-test concernait, justement, la reconnaissance des PP dans un texte. Les élèves du groupe expérimental ont réussi à identifier en moyenne 15,6 PP sur 18, soit une moyenne de près de 87%, alors que les élèves

du groupe contrôle n'ont identifié, en moyenne, que 12,9 PP sur 18, soit une moyenne d'environ 72% (voir point 4.1.3).

Une différence sépare aussi les deux groupes en ce qui concerne les stratégies nommées par les élèves pour accorder un PP. Le groupe contrôle s'est amélioré de 32,1% alors que le groupe expérimental s'est amélioré de 40,4%, la différence est moins marquée, mais est tout de même présente. À la fin de l'expérimentation, 70% des élèves du groupe expérimental était capable de nommer des stratégies efficaces d'accord du PP, ce qui n'est pas peu (voir point 4.1.2).

D'ailleurs, à la tâche C, les élèves devaient justifier l'accord des dix PP présents dans dix phrases. Les élèves du groupe expérimental ont, en moyenne, réussi à donner sept justifications pertinentes pour les dix phrases, une moyenne de 70%, après l'enseignement reçu, comparativement à près de quatre justifications pertinentes (40%) pour le groupe contrôle (voir point 4.1.5). Même si le groupe contrôle avait obtenu une meilleure note moyenne au prétest à la tâche C pour justifier l'accord des PP utilisé avec l'auxiliaire *être* et ceux sans auxiliaire, le groupe expérimental obtient de meilleurs résultats au post-test et ce, pour les trois types de PP, obtenant une note moyenne supérieure de 17,1% à la note du groupe contrôle (voir point 4.1.5).

La tâche D, qui était une tâche de transfert des apprentissages (inventer des phrases contenant un PP bien accordé), s'est avérée difficile, autant pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle. Cependant, le premier s'en est mieux tiré avec une note moyenne de 55,4%, une amélioration de 22,2% entre le prétest et le post-test, comparativement au groupe contrôle, qui a obtenu une note de 27,1% seulement, soit une régression de 4% entre le prétest et le post-test ! (Voir point 4.1.6).

La tâche E en était aussi une de transfert des apprentissages, puisque les élèves devaient composer un texte (et non une phrase) contenant des PP bien accordés. Rappelons que, dans notre cadre théorique, nous avons parlé des composantes de la production écrite et noté que dans les modèles de tous les chercheurs, que ce soit Hayes et Flower (1981; 1996; 1998), Fortier, Préfontaine et Lusignan (1992), Mas (1991) ou Deschênes (1988), on souligne, à des degrés divers toutefois, la nécessité de structurer les connaissances des élèves et d'activer leurs stratégies discursives. Nous croyons, en ce sens, que le dispositif expérimental mis en place va dans le sens de ces recommandations, puisque, encore une fois, les résultats montrent que les élèves du groupe expérimental ont mieux réussi la tâche. En effet, le groupe expérimental a obtenu une note moyenne de 72,6% pour la tâche E au prétest (une amélioration de 18,8%) contre une note moyenne de 58,6% pour le groupe contrôle (voir point 4.1.7).

Notre analyse des résultats à toutes les tâches pour chaque élève montre que 95% des élèves du groupe expérimental se sont améliorés entre le prétest et le post-test contre 76,9% pour le groupe contrôle (voir point 4.4). Un seul élève du groupe expérimental ne s'est pas amélioré et il s'agit d'un élève dit moyen. Pour le groupe contrôle, ce sont trois élèves qui ne se sont pas améliorés, soit deux faibles et un moyen. Nous croyons donc que l'enseignement stratégique est très profitable pour tous les élèves, mais particulièrement pour les élèves faibles, puisque tous les élèves faibles du groupe expérimental se sont améliorés, contre 60% des élèves faibles du groupe contrôle. De plus, la plus grande amélioration dans le groupe expérimental est de 53% et c'est un élève faible qui l'a obtenue alors que dans le groupe contrôle, la plus grande amélioration a été obtenue par un élève moyen et est de 37,8%. À l'inverse, l'élève ayant le plus régressé dans le groupe expérimental est un élève moyen et a régressé de 6,2% alors que dans le groupe contrôle, l'élève ayant le plus régressé est un élève faible et il a régressé de 18,2% entre le prétest et le post-test. Quant aux élèves forts, eux, ils semblent bien réussir, peu importe le modèle d'enseignement utilisée avec eux (voir point 4.5).

Enfin, le pourcentage d'amélioration global des deux groupes entre le prétest et le post-test montre aussi que l'enseignement stratégique semble avoir des effets plus bénéfiques que l'enseignement traditionnel. En effet, le groupe ayant participé à l'enseignement stratégique obtient un meilleur taux d'amélioration, soit 21%, entre le prétest et le post-test que le groupe contrôle qui obtient un taux d'amélioration d'à peine 7,4% (voir point 4.4).

Dans ce dernier chapitre, nous avons décrit en détail les résultats de notre expérimentation pour chacune des tâches effectuées et nous avons analysé chacun de ces résultats, toujours en prenant soin de comparer les deux groupes de notre recherche, le groupe expérimental et le groupe contrôle. Nous avons analysé les résultats sous différents angles : pour chacune des tâches, pour chacun des élèves et pour les élèves forts, moyens et faibles. Finalement, nous avons résumé nos résultats que nous avons inclus dans la partie des résultats globaux. Nous pouvons donc dire que nous avons atteint notre objectif de recherche, qui était d'évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur les progrès des élèves dans la reconnaissance et l'accord des participes passés. Ces effets, nous l'avons vu en détail, sont très largement bénéfiques et nous amènent à dire que nous avons confirmé notre hypothèse concernant les effets positifs de l'enseignement stratégique.

CONCLUSION

Notre objectif général de recherche était, rappelons-le, d'évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur les progrès des élèves de première secondaire, d'une composante linguistique de la production écrite, soit l'orthographe grammaticale, plus précisément la reconnaissance et l'accord des participes passés. Les résultats de notre recherche sont encourageants et nous amènent à croire que l'enseignement stratégique est une méthode à adopter en classe de français.

Compte tenu du fait que le renouveau pédagogique «vise le développement de compétences par des élèves engagés activement dans leur démarche d'apprentissage» (MEQ, 2003a) et que le programme de formation de l'école québécoise a été conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, et que les fondements de base du cognitivisme et du socioconstructivisme ont servi à l'élaboration dudit programme, nous croyons que l'application de l'enseignement stratégique permet aux élèves de devenir, effectivement, auteurs de leurs apprentissages.

L'enseignement stratégique favorise l'organisation et la structuration des notions apprises dans la mémoire des élèves à partir de leurs connaissances antérieures et des savoirs et savoir-faire procéduraux et conditionnels liés à la nouvelle connaissance à apprendre. Aussi, cette méthode d'enseignement permet aux élèves de planifier, d'évaluer et de corriger l'exécution des tâches en plus d'autoréguler consciemment leurs processus d'apprentissage. Enfin, et c'est là toute l'importance des apprentissages, l'enseignement stratégique aide les élèves à développer leur capacité à transférer leurs connaissances et leurs compétences acquises.

Suite à la recherche de Gauvin (2001) qui portait sur les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés, nous avons voulu trouver des moyens pédagogiques permettant de favoriser le développement des deux types de conceptions dont faisait mention Gauvin, soit reconnaître les participes passés et reconnaître les donneurs d'accord des participes passés. Nous avons voulu amener les élèves, par le biais de l'enseignement stratégique, à activer de bonnes procédures de reconnaissance du PP et du donneur d'accord, car, comme le confirme Gauvin (2001), «[...] cet élément est au cœur du processus d'accord des PP» (p.118). Nous nous sommes rendue compte, effectivement, que les élèves ne savent pas, au départ, reconnaître un participe passé et qu'il fallait tout d'abord intervenir à ce niveau afin de les amener à avoir des conceptions conditionnelles et procédurales fiables de reconnaissances des PP et de repérage du donneur d'accord. Le dispositif expérimental mis en place a été minutieusement calibré afin de tenir compte de toutes les facettes de l'enseignement stratégique. Nos résultats sont positifs et révèlent que l'enseignement stratégique s'est avéré la meilleure méthode pour confirmer notre hypothèse de recherche.

Nous sommes consciente de quelques limites inhérentes à notre situation expérimentale permettant d'expliquer les moins bons résultats obtenus par le groupe expérimental aux tâches D et E du post-test (tâches de transfert des apprentissages) comparativement aux autres tâches. Tout d'abord, la notion de complément direct a été enseignée avant la séquence d'apprentissage en enseignement stratégique des participes passés; elle n'a pas été intégrée à la séquence, ce qui aurait peut-être contribué à une meilleure intégration des apprentissages. Aussi, tout compte fait, peu d'exercices contextualisés ont été faits, faute de temps. Les exercices contextualisés sont aussi garants d'une meilleure intégration des notions apprises. Cependant, nous croyons que notre démarche a été menée avec minutie et qu'elle offre des résultats ayant un potentiel généralisateur.

Toutefois, avant d'être plus affirmative sur les bienfaits de l'enseignement stratégique en grammaire, il conviendrait de mener des recherches complémentaires. Ainsi, nous croyons que des recherches ultérieures devront se pencher sur l'intégration et le transfert à long terme des apprentissages réalisés en enseignement stratégique de même que sur l'application de l'enseignement stratégique à des notions autres que grammaticales. Nous croyons qu'une étude visant à analyser les compétences des élèves de la première cohorte du renouvellement pédagogique finissants du secondaire pourrait aussi être intéressante compte tenu du fait que peu d'enseignants, encore, ont adopté l'enseignement stratégique dans leurs pratiques courantes.

Nous espérons que les résultats relevés par notre étude inciteront les enseignants à adopter des pratiques pédagogiques misant sur l'organisation des connaissances antérieures des élèves, sur des stratégies cognitives, mais surtout métacognitives et enfin des pratiques permettant une réelle intégration des connaissances et un transfert par le haut (Perkins et Salomon, 1988). Après tout, c'est la réussite des élèves qui est visée; ce sont eux les réels acteurs de leurs apprentissages. Aidons-les à mieux s'outiller pour mieux réussir.

APPENDICE A

TABLEAU COMPARATIF ENTRE LA FORMATION PAR
OBJECTIFS (ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL) ET LA FORMATION
PAR COMPÉTENCES (ENSEIGNEMENT RENOUVELÉ)

Activités d'apprentissage 1.1
Comparaison entre la FPO et la FPC

THÈME	FPO Formation par objectifs	FPC Formation par compétences
Appren- tissage	<ul style="list-style-type: none"> • Principalement centré sur les connaissances. • Cibles d'apprentissage très précises. • Apprentissage morcelé (objectifs non intégrés). • Fortement influencé par la psychologie behavioriste. • Davantage développé par des exercices théoriques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Principalement centré sur les savoir-faire. • Cibles d'apprentissage globales, moins précises. • Apprentissage intégré (connaissances, habiletés, capacités). • Fortement influencé par la psychologie cognitive. • Davantage développé par des activités pratiques.
Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Voit facilement le résultat à atteindre (précis). • Stimulé davantage par la motivation extrinsèque. • Centré sur des consignes précises favorisant le sentiment de sécurité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voit plus difficilement le résultat à atteindre (global). • Stimulé davantage par la motivation intrinsèque. • Centré sur des consignes générales favorisant l'initiative (peut créer de l'insécurité en début d'apprentissage).
Ensei- gnement	<ul style="list-style-type: none"> • Importance de l'enseignement magistral. • Approche plutôt analytique. • Planification des activités d'abord en fonction des compétences et ensuite du contenu disciplinaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importance de l'enseignement interactif (centré sur les activités d'apprentissage et l'évaluation formative). • Approche plutôt globale. • Planification des activités en fonction des compétences et ensuite du contenu disciplinaire.
Évalua- tion	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation relativement facile. • Mesure plutôt objective. • Quelquefois, scissure entre apprentissage et évaluation. • Évaluation par questions et quelquefois par projet. • Évaluation normative : comparaison entre les élèves. • Davantage qualitative. • Recherche la validité de contenu (couvre l'ensemble du contenu disciplinaire). • Analyse de la fidélité relativement difficile. • Informe sur les résultats en fonction des objectifs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation exigeante. • Mesure plutôt subjective (porte un jugement). • Recherche l'intégration entre enseignement, apprentissage et évaluation. • Évaluation par tâche intégratrice. • Évaluation critériée : comparaison des résultats avec critères de réussite. • Davantage quantitative. • Sélection de contenu, recherche l'intégration des capacités. • Analyse de la fidélité relativement facile. • Informe sur le degré de maîtrise des compétences et sur les stratégies d'apprentissage.

Source : Lasnier, F. 2000. *Réussir la formation par compétence*. Montréal : Guérin, p.324

APPENDICE B

PROGRAMME DE FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE

B1 Extrait du programme de 1995 concernant l'apprentissage des participes passés	207
B2 Extrait du programme de 2004 concernant l'apprentissage des participe passés.	208

B1 Extrait du programme de 1995 concernant l'apprentissage des participes passés

**Orthographe grammaticale
et conjugaison**

	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1.4 Le verbe					
1.4.1 Repérer le sujet par différentes opérations :	+	+	+	•	
— la question en <i>Qui est-ce qui? Qu'est-ce qui?</i> ;					
— l'emphase en <i>C'est ... qui</i> ;					
— la pronominalisation par il, ils, elle ou elles;					
— l'effacement impossible.					
1.4.2 Accorder le verbe selon le type de sujet :					
— le sujet est un groupe du nom simple (déterminant + nom, pronom ou nom propre);	•				
— le sujet comporte plusieurs termes de la 3 ^e personne coordonnés ou juxtaposés;	+	•			
— le sujet comprend des termes de personnes différentes;	-	+	•		
— l'antécédent est de la 1 ^{re} ou de la 2 ^e personne (<i>C'est moi qui suis la plus belle.</i>);	-	-	+	•	
— le sujet est un nom collectif avec ou sans complément;	+	•			
— le sujet est un groupe du nom avec un déterminant de quantité comme <i>la plupart des...</i> , <i>le peu de...</i> , <i>plus d'un...</i> ;	+	•			
— le sujet est une infinitive ou une subordonnée.	-	+	+	•	
1.4.3 Accorder le verbe selon la place du sujet :					
— le sujet précède immédiatement le verbe;	•				
— le sujet est inversé : après l'adverbe, dans l'interrogation directe, dans une subordonnée, etc. (<i>Ainsi pensent les jeunes; quand sonne l'heure; pense-t-il...</i>);	-	+	•		
— le verbe est séparé de son sujet par un écran (pronom personnel, groupe qui complète le nom, relative, etc.).	-	+	+	•	
1.4.4 Accorder le participe passé.					
□ Accorder le participe passé employé seul ou avec un verbe attributif.	+	•			
□ Accorder le participe passé employé avec <i>avoir</i> :	+	•			
— repérer le complément direct par différentes opérations :					
- la pronominalisation par <i>le, la, les</i> ,	+	•			
- le déplacement impossible du complément en tête de phrase,	+	•			
- la transformation en phrase passive : le complément direct devient sujet,	-	+	•		
- l'effacement impossible du complément, etc.	-	+	•		
□ Accorder le participe passé d'un verbe pronominal.	-	-	+	•	
□ Accorder le participe passé dans les cas particuliers (précédé de <i>en</i> , suivi d'un infinitif, etc.).				-	-
1.5 L'adverbe					
1.5.1 Orthographier <i>tout</i> adverbe.					
1.5.2 Orthographier l'adjectif employé comme adverbe (<i>des films <u>fort</u> intéressants</i>).		+	-	+	•

- : sensibilisation
+ : apprentissage systématique
• : approfondissement

Grammaire de la phrase

Notions et concepts

Accord des participes passés employés avec *avoir* et **être*

Conjugaison

Radical et terminaison

Verbes réguliers et irréguliers

Formation des temps simples

Formation des temps composés

Indications pédagogiques

- Marquer l'accord du verbe de manière appropriée en s'appuyant sur la conjugaison
- Identifier le complément direct et accorder le participe passé employé avec *avoir* en recourant aux manipulations syntaxiques
- Dégager les règles de formation des temps ainsi que les régularités (radical, terminaison) et se donner des repères permettant de se représenter la conjugaison en tant que système en observant des verbes modèles
- Dégager des constantes orthographiques pour les verbes en *cer*, *ger*, *eler*, *eter*, *yer* ainsi que pour ceux comportant un *e* muet et un *é* à l'avant-dernière syllabe de l'infinitif (ex. *mener*, *céder*, *créer*)
- Dégager les spécificités orthographiques de verbes fréquents tels que *aller*, *avoir*, *boire*, *devoir*, *dire*, *être*, *faire*, *falloir*, *hair*, *pouvoir*, *prendre*, *savoir*, *tenir*, *venir*, *voir* ou *vouloir*, de verbes en *ir* et apparentés tels que *couvrir*, *cueillir*, *offrir*, *ouvrir* ou *souffrir* et de verbes en *ir* qui se terminent par *issant* au participe présent
- Accorder les verbes réguliers et irréguliers usuels aux temps simples suivants en recourant au système de conjugaison : indicatif présent, imparfait, passé simple, futur, conditionnel présent, subjonctif présent, impératif présent
- Utiliser la terminaison verbale appropriée : *er*, *ai*, *ez*, *é*, *ée*, *és*, *ées*
- Utiliser l'auxiliaire approprié dans les temps composés suivants des verbes réguliers et irréguliers usuels : passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur, futur antérieur, conditionnel passé, subjonctif passé, impératif passé, participe passé et infinitif passé

Précisions complémentaires

- Au cours du cycle, on vise la maîtrise de la règle générale d'accord du participe passé employé avec *avoir* et *être*.
- Dans la phrase, le choix des temps verbaux peut être conditionné par des règles de concordance et, dans le texte, par des principes d'harmonisation.
- L'emploi de certains temps verbaux (ex. plus-que-parfait du subjonctif, temps surcomposés) peut constituer un point de repère pour aider à situer l'époque à laquelle un texte a été rédigé.
- La terminaison verbale *er* est utilisée aujourd'hui presque en exclusivité pour créer de nouveaux verbes, souvent à partir de noms.
- Des réflexions ont actuellement cours à travers la francophonie au sujet de l'adoption de certaines rectifications orthographiques ou de la tolérance à privilégier à leur égard.
- Comparativement à la langue orale, la langue écrite fait habituellement un usage plus étendu des temps verbaux et des personnes de la conjugaison, comme on peut le constater pour l'emploi du passé simple et de la 1^{re} personne du pluriel.
- La maîtrise des régularités qui organisent le système de la conjugaison favorise le recours systématique, voire automatique, à des connaissances intégrées pour orthographier les verbes et diminue la dépendance à l'égard des ouvrages traitant de conjugaison.

* Élément abordé au primaire.

APPENDICE C

ACTIVITÉS RÉALISÉES DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE DES PARTICIPE PASSÉS

C1 Prétest / Post-test.210
C2 Modelage et pratique guidée (observations des élèves)217
C3 Pratiques coopératives.218
C4 Intégration de mes apprentissages.220
C5 Document expert222

C1 Prétest/post-test

Nom :

Date : _____

Les participes passés

Prétest / Post-test

Quelle est ta stratégie pour **retrouver un participe passé** dans un texte?

Quelle est ta stratégie pour **accorder un participe passé** dans une phrase?

Tâche A:**1. Souligne les participes passés dans le texte suivant.**

Vers 17 heures, lorsque John est revenu travailler au restaurant, Lulu, l'employée de jour, a quitté à son tour pour aller souper. Puis, John a terminé son quart de travail. À 22 heures, caché près de la boutique du teinturier, John a attendu avec de plus en plus d'impatience que le client qu'il espionnait depuis quelque temps vienne chercher son costume chez le teinturier situé à côté du restaurant. Il faisait noir à présent et le jeune garçon aurait dû être rentré depuis longtemps chez lui. Il n'était pas du tout rassuré. Brusquement, le fils du teinturier, son meilleur ami, a fait irruption à ses côtés.

- Tu dors où quoi? Le client est arrivé. Je te l'ai signalé deux fois.
Redonne-moi la plume que tu m'as empruntée hier, je vais prendre des notes.

John la lui a rendue. Quelques instants plus tard, un homme de haute taille est sorti de la boutique en portant un costume replié sur son bras. John et son ami se sont mis à le suivre. L'inconnu marchait rapidement sans se retourner. Tout en le suivant, John ne pouvait s'empêcher de penser qu'il y avait quelque chose d'anormal à venir donner son costume à nettoyer à un teinturier si éloigné de chez soi.

Tâche B :

1. Dans chacune des phrases suivantes, les participes passés ont été soulignés.
2. Pour chaque participe passé, indique s'il est employé sans auxiliaire (S), avec l'auxiliaire avoir (A) ou avec l'auxiliaire être (E). Inscris ta réponse entre les parenthèses.

- a) Ces fleurs ont poussé () rapidement grâce à l'engrais ajouté ().
- b) Les dons reçus () seront remis () à Jeunesse au soleil.
- c) Les projets qu'elle a conçus () ont été bien accueillis () par les employés.
- d) Les textes que nous avons rédigés () seront publiés () dans le journal du quartier.
- e) Le cadeau offert () par mes parents était accompagné () d'une note écrite () à la main.
- f) Les événements que ce journaliste a relaté () ont fait () la une.
- g) Les économies réalisées () nous ont permis () de voyager.
- h) Ces mets trop salés () ont été délaissés () par les invités.
- i) L'erreur n'est pas permise () en chirurgie.
- j) Il a vendu () sa vieille voiture en pièces détachées ().

Tâche C :

1. Dans les phrases suivantes, les participes passés sont soulignés.
2. Tous les participes passés sont bien accordés.
3. Justifie pourquoi les participes passés sont bien accordés, et ce, dans chacune des phrases.
4. Laisse des traces écrites de ton raisonnement en faisant des flèches entre les mots qui doivent s'accorder ensemble.

Ex: Depuis cet incident, sa réputation est salie.

- a) Une fois les décorations étalées sur le sol, Bruno put choisir les plus belles.

Justification : _____

- b) Ses habits déchirés prouvent qu'il s'est battu.

Justification : _____

- c) La girafe a aperçu un tigre qui s'approchait dangereusement.

Justification : _____

- d) Ce sont des vases semblables que j'ai offerts à mes parents.

Justification : _____

e) Malgré la peur qu'il a vaincue, il demeure très soucieux.

Justification : _____

f) Depuis cet incident, sa réputation est salie.

Justification : _____

g) Les pronoms sont souvent utilisés pour remplacer les noms.

Justification : _____

h) Martin a été choisi pour représenter l'école au concours de chant.

Justification : _____

i) Cette adolescente épanouie réussit bien à l'école.

Justification : _____

j) Les œuvres que cette artiste a créées sont gigantesques.

Justification : _____

Tâche D:

1. À ton tour maintenant d'inventer des phrases contenant des participes passés.
2. Invente cinq phrases contenant chacune un participe passé.
3. Dans tes phrases, souligne le participe passé.
4. Indique de quel type est le participe passé (employé sans auxiliaire, avec l'auxiliaire *être* ou avec l'auxiliaire *avoir*) en cochant la case appropriée.
5. N'oublie pas d'accorder le participe passé s'il y a lieu.

Phrase 1 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Phrase 2 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Phrase 3 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Phrase 4 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Phrase 5 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Nom : _____ Date : _____

1^{re} notion : Reconnaître un participe passé

MODELAGE

Mes observations lors du modelage

Stratégie codifiée pour reconnaître un participe passé

PRATIQUE GUIDÉE

Mes observations lors de la pratique guidée

Nom : _____ Date : _____

PRATIQUES COOPÉRATIVES

(Reconnaître un participe passé)

But de la pratique coopérative : que ton partenaire reconnaisse les participes passés dans les phrases suivantes.

Tâches :

1. Trouve-toi un coéquipier.
2. Attribuez-vous un rôle : élève A et élève B
3. Observe les exemples que tu auras à présenter à ton partenaire.
4. Avec l'aide de l'enseignant, prépare-toi à guider ton équipier.
5. Pour ce faire, identifie toi-même les participes passés.
6. Utilise la stratégie codifiée vue en classe.
7. Laisse des traces écrites de ta stratégie sur les phrases.
8. Tu devras amener ton coéquipier à retrouver les participes passés en lui faisant suivre la stratégie codifiée vue en classe.

Élève **A** (guide)

Jeanne, ébahie par le clown, fut étonnée de son visage empreint de tristesse.

L'arbre abattu par ce bûcheron sera très rapidement ébranché.

Fatigué par le soleil, il ferma les yeux.

Il nous a raconté avec ferveur cet événement.

Élève **A** (apprenant)

Enthousiasmé par son exploit, Jean le félicite.

Des pompiers totalement épuisés rentrent dans
leur caserne.

Il aurait été suffisamment inondé de demandes.

Avez-vous bien réfléchi avant de prendre cette
décision?

Note :

Nom : _____ Date : _____



INTÉGRATION DE MES APPRENTISSAGES
Reconnaître un participe passé

Sujet du cours :

Qu'est-ce que j'ai appris? _____

Quelle(s) stratégie(s) ai-je employée(s)? _____

Qu'est-ce qui m'apparaît difficile? _____

Qu'est-ce que je veux améliorer? _____

Que vais-je faire pour tenter de corriger la situation? _____

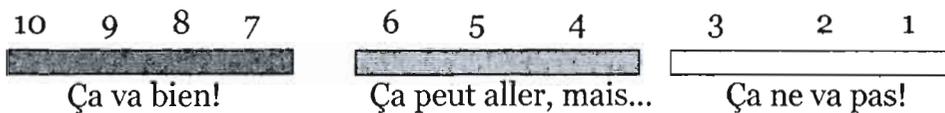
Quand aimerais-je avoir remédié à la situation? _____

À quoi peuvent me servir les connaissances que j'ai acquises aujourd'hui? _

Dans quelles autres matières pourrais-je utiliser ces connaissances? Dans
quelles circonstances? _____

Quand et comment pourrais-je réutiliser la démarche et les stratégies
utilisées aujourd'hui? _____

Autoévaluation de mon cheminement aujourd'hui



Je justifie mon autoévaluation : _____

QU'EST-CE QU'UN PARTICIPE PASSÉ?

★ Un participe passé est un verbe employé pour former un temps composé.

Ex : J'ai chanté
 Tu aurais gagné
 Il est parti
 Nous étions sortis

★ Le participe passé accompagne un *auxiliaire* (*avoir* ou *être*) lorsqu'il forme un temps composé.

Ex : J'*ai* chanté
 Tu *aurais* gagné
 Il *est* parti
 Nous *étions* sortis

★ Le participe passé peut aussi être employé sans auxiliaire. Il fonctionne alors comme un adjectif. On l'appelle d'ailleurs parfois l'adjectif participe.

Ex : Assise sur le sofa, Marica dévore son roman.
 Il y a trop d'enfants battus dans le monde.
 Mensonge avoué est à moitié pardonné.

★ Le participe passé se termine par **s, i, t, u, é** avant son accord (s'il y a lieu).

Ex : Pris fini fait rendu aimé
 Prise finie faite rendue aimée

L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

★ S'il est utilisé SANS AUXILIAIRE, le participe passé fonctionne comme un adjectif et s'accorde comme lui, soit en **genre et en nombre** avec le *nom qu'il complète*.

Ex : Assise sur le sofa, *Marica* dévore son roman.

Il y a trop d'*enfants battus* dans le monde.

Mensonges avoués sont à moitié pardonnés.

★ S'il est utilisé avec l'auxiliaire ÊTRE, le participe passé s'accorde en **genre et en nombre** avec le *noyau du groupe du nom sujet*.

Ex : Mes *amies* sont venues dîner à la maison.

sujet aux.

Paul et Julie étaient sortis la veille.

sujet aux.

La *mère* de *karine* semble perdue.

sujet aux.

NB. Ne pas oublier les verbes attributifs qui fonctionnent comme le verbe être : *paraître, sembler, demeurer, devenir, rester, avoir l'air*.

★ S'il est utilisé avec l'auxiliaire AVOIR, le participe passé s'accorde en **genre et en nombre** avec le *complément direct du verbe* seulement si celui-ci est placé *devant le verbe*.

Ex : Hassan a déjoué les gardes du palais

(Hassan a déjoué qui? Les gardes du palais)

→Le CD du verbe est placé **après le verbe**, donc le participe passé ne s'accorde pas et reste masculin, singulier.

Ex : Les étoiles que nous avons admirées sont splendides.

(Nous avons admiré quoi?
Que qui remplace les étoiles)

→Le CD du verbe est placé **avant le verbe**, donc le participe passé s'accorde en **genre et en nombre** avec le complément direct du verbe (CD).

→Si le verbe n'a **pas de complément direct**, le participe passé **ne s'accorde pas**.

Ex : Karim a dormi comme un bébé cette nuit.

(Karim a dormi qui? Karim a dormi quoi?)

Le participe passé reste au masculin singulier.

APPENDICE D

COMPILATION DES STRATÉGIES DANS LE PRÉTEST ET LE POST-TEST
POUR RETROUVER UN PP (GROUPE EXPÉRIMENTAL A)

COMPILATION DES STRATÉGIES POUR RETROUVER UN PP PRÉTEST / POST-TEST Groupe expérimental A				
Élèves	PRÉTEST		POST-TEST	
	Stratégies efficaces	Stratégies inefficaces	Stratégies efficaces	Stratégies inefficaces
1	<ul style="list-style-type: none"> - Il peut être un adjectif. (1*) - Il est à côté d'un auxiliaire. (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est facile de le retrouver. (-1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes. (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i>. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison des PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Par le passé composé. (1) - On trouve un auxiliaire et si le verbe à côté est accordé (conjugué) c'est un PP. (1) 		<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes au passé. (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> ou <i>être</i>. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Regarder si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) 	
3			<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes. (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i>. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison des PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	
4			<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes. (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> à tous les temps. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Trouver les verbes qui agissent comme des adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison des PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	

5			<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes mais pas au présent, imparfait et infinitif. (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> à tous les temps. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison des PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	
6			<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes. (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> à tous les temps. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison des PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	
7	- Ayant été, ayant aimé, ayant convaincu, a vendu... (0,5)		<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes. (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> à tous les temps. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison des PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	
8			<ul style="list-style-type: none"> - Trouver les verbes qui sont au passé. (1) - Trouver l'auxiliaire <i>avoir</i> ou <i>être</i> à tous les temps. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison des PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	
9			<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes. (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i>. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison du PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	
10			<ul style="list-style-type: none"> - J'identifie l'auxiliaire <i>avoir</i>. (1) - Le verbe après l'auxiliaire est un PP. (1) - Je dois vérifier si les verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) 	

11			<ul style="list-style-type: none"> - J'identifie l'auxiliaire. (1) - Je trouve le PP après l'auxiliaire. (1) -Je vérifie si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) 	
12			<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes (pas au présent, à l'imparfait ou à l'infinitif.) (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> à tous les temps. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison du PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	
13	- Il a la même fonction qu'un participe adjectif. (1)		<ul style="list-style-type: none"> - Trouver les auxiliaires. (1) - Regarder les deux mots après l'auxiliaire Si les deux mots ont la fonction d'un adjectif et qu'ils se conjuguent, ce sont des PP. (1) 	- [...] deux mots après l'auxiliaire... (-0,5)
14			<p>Vérifier la terminaison du PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Encadrer l'auxiliaire <i>être</i>, paraître... (1) -Souigner le PP après l'auxiliaire. (1) 	<p><i>L'élève a indiqué une stratégie d'accord du PP.</i> (-2)</p> <p>Sans auxiliaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouver le PP sans auxiliaire. - Trouver le nom qui l'accompagne. -Accorder le PP en genre et en nombre avec ce nom. <p>Être</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trouver le sujet. -Accorder le PP en genre et

				nombre avec le noyau du sujet.
15			<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes. (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i>. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	
16	<p>-Ça se termine souvent par <i>-é</i>. (0,5)</p> <p>-Il peut y avoir un auxiliaire (<i>avoir</i> ou <i>être</i>) ou aucun auxiliaire. (1)</p>	<p>- Le PP est ce qui suit le verbe. (-1)</p> <p>- Il faut poser la question «Qu'est-ce qui?» (-1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes (pas au présent, à l'imparfait ou à l'infinitif.) (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> à tous les temps. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison du PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	
17	- Le PP se termine par <i>-i</i> ou <i>-é</i> . (0,5)		<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes. (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i>. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) 	
18			<ul style="list-style-type: none"> - Trouver les verbes qui sont au passé. (1) - Trouver l'auxiliaire <i>avoir</i> ou <i>être</i> à tous les temps. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) 	
19			<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes (pas au présent, à l'imparfait ou à l'infinitif.) (1) - Identifier les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> à tous les temps. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) - Vérifier la terminaison du PP avant l'accord (<i>s,i,t,u,é</i>). (1) 	

20	- Ça se termine par -é. (0,5)		<ul style="list-style-type: none"> - Souligner les verbes. (1) - Identifier les auxiliaires avoir et être. (1) - Trouver les PP après les auxiliaires. (1) - Vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectifs. (1) 	
----	-------------------------------	--	---	--

* Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de points alloués pour chaque stratégie nommée.

APPENDICE E

ANALYSE DES STRATÉGIES DANS LE PRÉTEST ET LE POST-TEST
POUR RETROUVER UN PP (GROUPE EXPÉRIMENTAL A)

ANALYSE DES STRATÉGIES POUR RETROUVER UN PP

PRÉTEST / POST-TEST

Groupe expérimental A

Élèves	PRÉTEST				POST-TEST				COMPARAISON prétest / post-test
	Numéros des stratégies efficaces nommées*	Numéros des stratégies non efficaces*	Points accordés sur 5**	Note en %	Numéros des stratégies efficaces nommées*	Numéros des stratégies non efficaces*	Points accordés sur 5**	Note en %	
	1	2-4	8	1	20,0	1	—	5	
2	3-4	—	2	40,0	2-3-4-5	—	4	80,0	40,0
3	—	—	—	0,0	1	—	5	100,0	100,0
4	—	—	—	0,0	1	—	5	100,0	100,0
5	—	—	—	0,0	1	—	5	100,0	100,0
6	—	—	—	0,0	1	—	5	100,0	100,0
7	7	—	0,5	10,0	1	—	5	100,0	90,0
8	—	—	—	0,0	1	—	5	100,0	100,0
9	—	—	—	0,0	1	—	5	100,0	100,0
10	—	—	—	0,0	2-3-5	—	3	60,0	60,0
11	—	—	—	0,0	2-3-5	—	3	60,0	60,0
12	—	—	—	0,0	1	—	5	100,0	100,0
13	5	—	1	20,0	2-3	12	1,5	30,0	10,0

14	—	—	—	0,0	2-3-6	11	1	20,0	20,0
15	—	—	—	0,0	1	—	5	100,0	100,0
16	2-6	9-10	-0,5	-10,0	1	—	5	100,0	110,0
17	6	—	0,5	10,0	2-3-4-5	—	4	80,0	70,0
18	—	—	—	0,0	2-4-5	—	3	60,0	60,0
19	—	—	—	0,0	1	—	5	100,0	100,0
20	6	—	0,5	10,0	2-3-4-5	—	4	80,0	70,0
Moyenne			0,25	5,0			4,2	83,5	78,5

* Les chiffres de cette colonne indiquent le numéro de la stratégie nommée par l'élève. Voir tableau des stratégies nommées, un peu plus bas

** 5 points est le maximum accordé à un élève pour avoir nommé la stratégie complète étudiée en classe.

*** Stratégies nommées par les élèves et points attribués par stratégie**

A) Stratégies efficaces

1. Toute la stratégie vue en classe (5 points) :
 - souligner les verbes;
 - identifier les auxiliaires;
 - trouver les PP situés après les auxiliaires;
 - vérifier si les autres verbes sont utilisés comme adjectif;
 - vérifier la terminaison des PP avant l'accord.
2. Le PP est utilisé avec un auxiliaire, il faut encadrer les auxiliaires. (1 point)
3. Le verbe conjugué après un auxiliaire est un PP. (1 point)
4. Le PP est un verbe conjugué, un verbe au passé, on le retrouve grâce au passé composé, il faut encadrer les verbes. (1 point)
5. Le PP peut être un adjectif. (1 point)
6. Les terminaisons possibles du PP avant l'accord sont *s,i,t,u,é*,. (1 point)
(Une seule terminaison nommée vaut 0,5 point.)
7. On peut ajouter *ayant* devant le PP. (0,5 point)

B) Stratégies non efficaces

8. C'est facile de trouver le PP. (-1 point)
9. Le PP, c'est ce qui suit un verbe, un PP est suivi d'un auxiliaire. (-1 point)
10. Il faut poser la question «qu'est-ce qui?» pour trouver le sujet ou «qui?» ou «quoi?». (-1 point)
11. Le PP s'accorde *de telle façon*. (-2 points)
12. Le PP est un des deux mots après l'auxiliaire (-0,5 point)
13. Le PP est un mot qui n'est pas accordé. (-1 point)
14. Trouver le PP en trouvant l'action. (-1 point)

APPENDICE F

COMPILATION ET ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES DANS DIFFÉRENTES TÂCHES DU PRÉTEST ET DU POST-TEST

F1 Exemple de compilation des données de toutes les tâches d'un élève du groupe expérimental A	235
F2 Exemple de compilation des données de toutes les tâches d'un élève du groupe contrôle B	237
F3 Analyse des données de la tâche A du groupe expérimental	239
F4 Analyse des données de la tâche A du groupe contrôle.	241
F5 Analyse des données de la tâche B du groupe expérimental	242
F6 Analyse des données de la tâche B du groupe contrôle	244
F7 Exemple d'analyse des données de la tâche C du groupe expérimental pour l'auxiliaire <i>avoir</i>	245
F8 Exemple d'analyse des données de la tâche D du groupe expérimental . . .	247
F9 Exemple d'analyse des données de la tâche E du groupe expérimental . . .	249

Élève 3	PRÉTEST						POST-TEST					
Tâche A Retrouver les PP dans un texte.	Bien identifiés		Erreurs		Oublis		Bien identifiés		Erreurs		Oublis	
	7		0		11		17		1		1	
Tâche B Reconnaître le type de PP	AVOIR		ÊTRE		SANS AUX.		AVOIR		ÊTRE		SANS AUX.	
	Bien identifiés	Mal identifiés	Bien identifiés	Mal identifiés	Bien identifiés	Mal identifiés	Bien identifiés	Mal identifiés	Bien identifiés	Mal identifiés	Bien identifiés	Mal identifiés
	4	3	6	0	7	0	7	0	4	2	7	0
Tâche C* Justifier l'accord des PP C3	AVOIR						AVOIR					
	PP relié au donneur d'accord		Justifications				PP relié au donneur d'accord		Justifications			
	oui	non	Pertinentes		Non pertinentes		oui	non	Pertinentes		Non pertinentes	
		<input checked="" type="checkbox"/>			4		<input checked="" type="checkbox"/>		2-3-4			
	C4	<input checked="" type="checkbox"/>	4				<input checked="" type="checkbox"/>		2-3-4			
C5	<input checked="" type="checkbox"/>	4				<input checked="" type="checkbox"/>		2-3-4				
C10	<input checked="" type="checkbox"/>	4				<input checked="" type="checkbox"/>		2-3-4				
C6	ÊTRE						ÊTRE					
	PP relié au donneur d'accord		Justifications				PP relié au donneur d'accord		Justifications			
	oui	non	Pertinentes		Non pertinentes		oui	non	Pertinentes		Non pertinentes	
	<input checked="" type="checkbox"/>		4				<input checked="" type="checkbox"/>		4-5			

C7	<input checked="" type="checkbox"/>		4		<input checked="" type="checkbox"/>		4	6
C8	<input checked="" type="checkbox"/>		4		<input checked="" type="checkbox"/>		4-5	
	SEUL				SEUL			
	PP relié au donneur d'accord		Justifications		PP relié au donneur d'accord		Justifications	
	oui	non	Pertinentes	Non pertinentes	oui	non	Pertinentes	Non pertinentes
C1	<input checked="" type="checkbox"/>		4		<input checked="" type="checkbox"/>		4-6	
C2	<input checked="" type="checkbox"/>		4		<input checked="" type="checkbox"/>		4-6	
C9	<input checked="" type="checkbox"/>		4		<input checked="" type="checkbox"/>		4-6	
Tâche D Inventer des phrases contenant un PP			Nombre de phrases inventées	Participes passés bien accordés			Nombre de phrases inventées	Participes passés bien accordés
	AVOIR	Cd avant	0	0	AVOIR	Cd avant	0	0
		Cd après	1	0		Cd après	3	1
	ÊTRE		3	3	ÊTRE		1	1
	SANS AUX.		1	1	SANS AUX.		1	1
	Phrases sans PP		—	—	Phrases sans PP		—	—
Tâche E Inventer un texte au passé composé et accorder les PP	Aucun PP souligné		PP utilisés avec l'auxiliaire	p.p bien accordés	Mots soulignés qui ne sont pas des PP= 2		PP utilisés avec l'auxiliaire	p.p bien accordés
	AVOIR	Cd avant	2	1	AVOIR	Cd avant	1	1
		Cd après	0	0		Cd après	5	4
	ÊTRE		4	3	ÊTRE		4	0
	SANS AUX.		5	4	SANS AUX.		1	0

F2 Exemple de compilation des données de toutes les tâches d'une élève du groupe contrôle B

Élève 3B	PRÉTEST						POST-TEST					
Tâche A Retrouver les p.p. dans un texte.	Bien identifiés		Erreurs		Oublis		Bien identifiés		Erreurs		Oublis	
	13		1		5		17		1		1	
Tâche B Reconnaître le type de p.p.	AVOIR		ÊTRE		SANS AUX.		AVOIR		ÊTRE		SANS AUX.	
	Bien identifiés	Mal identifiés	Bien identifiés	Mal identifiés	Mal identifiés	Bien identifiés	Bien identifiés	Mal identifiés	Bien identifiés	Mal identifiés	Bien identifiés	Mal identifiés
	6	1	3	3	7	0	7	0	6	0	7	0
Tâche C* Justifier l'accord des p.p. C3 C4 C5 C10	AVOIR						AVOIR					
	p.p. relié au bon mot		Justifications				p.p. relié au bon mot		Justifications			
	oui	non	Pertinentes		Non pertinentes		oui	non	Pertinentes		Non pertinentes	
		<input checked="" type="checkbox"/>			5		<input checked="" type="checkbox"/>		3			
	<input checked="" type="checkbox"/>				5		<input checked="" type="checkbox"/>		3			
	<input checked="" type="checkbox"/>				5			<input checked="" type="checkbox"/>	3			
	<input checked="" type="checkbox"/>				5			<input checked="" type="checkbox"/>			6	
	ÊTRE						ÊTRE					
	p.p. relié au bon mot		Justifications				p.p. relié au bon mot		Justifications			
	oui	non	Pertinentes		Non pertinentes		oui	non	Pertinentes		Non pertinentes	
<input checked="" type="checkbox"/>		4				<input checked="" type="checkbox"/>		5				

C7	<input checked="" type="checkbox"/>		4		<input checked="" type="checkbox"/>		5	
C8	<input checked="" type="checkbox"/>		4		<input checked="" type="checkbox"/>		5	
	SEUL				SEUL			
	p.p. relié au bon mot		Justifications		p.p. relié au bon mot		Justifications	
	oui	non	Pertinentes	Non pertinentes	oui	non	Pertinentes	Non pertinentes
C1	<input checked="" type="checkbox"/>		4-6		<input checked="" type="checkbox"/>		1-4-6	
C2	<input checked="" type="checkbox"/>		4		<input checked="" type="checkbox"/>		4-6	
C9	<input checked="" type="checkbox"/>		4		<input checked="" type="checkbox"/>		6	
Tâche D Inventer des phrases contenant un p.p.			Nombre de phrases inventées	Participes passés bien accordés			Nombre de phrases inventées	Participes passés bien accordés
	AVOIR	Cd avant	0	0	AVOIR	Cd avant	1	1
		Cd après	1	1		Cd après	2	2
	ÊTRE		3	2	ÊTRE		1	1
	SANS AUX.		0	0	SANS AUX.		0	0
	Phrases sans PP		1	—	Phrases sans PP		1	—
Tâche E Inventer un texte au passé composé et accorder les p.p.	Aucun PP souligné		p.p. utilisés avec l'auxiliaire	p.p bien accordés	Mots soulignés qui ne sont pas des PP= 0		p.p. utilisés avec l'auxiliaire	p.p bien accordés
	AVOIR	Cd avant	1	1	AVOIR	Cd avant	2	0
		Cd après	2	2		Cd après	6	6
	ÊTRE		5	2	ÊTRE		2	0
	SANS AUX.		0	0	SANS AUX.		0	0

TÂCHE A DU PRÉTEST / POST-TEST									
Groupe expérimental A									
Reconnaître un participe passé dans un texte									
Élèves	PRÉTEST				POST-TEST				COMPARAISON
	Nb de PP bien identifiés	Nb de PP oubliés	Nb erreurs	Note attribuée en %	Nb de PP bien identifiés	Nb de PP oubliés	Nb erreurs	Note attribuée en %	% d'amélioration entre le prétest et le post-test
1	16	2	0	88,9	17	1	0	94,4	5,5
2	15	3	0	83,3	14	4	0	77,8	-5,5
3	7	11	0	38,9	17	1	1	92,4	53,5
4	3	15	3	10,7	13	5	1	70,2	59,5
5	10	8	1	53,6	14	4	5	67,8	14,2
6	9	9	1	48,0	16	2	3	82,9	34,9
7	10	8	1	53,6	17	1	2	90,4	36,8
8	8	10	7	30,4	12	6	0	66,7	36,3
9	7	11	4	30,9	17	1	1	92,4	61,5
10	12	6	0	66,7	12	6	0	66,7	—
11	11	7	4	53,1	17	1	1	92,4	39,3
12	13	5	2	68,2	15	3	0	83,3	15,1
13	4	14	1	20,2	18	0	2	96,0	75,8
14	13	5	1	70,2	16	2	0	88,9	18,7
15	12	6	4	58,7	14	4	0	77,8	19,1

16	13	5	4	64,2	17	1	2	90,4	26,2
17	10	8	7	41,6	17	1	6	82,4	40,8
18	9	9	1	48,0	16	2	2	84,9	36,9
19	8	10	12	20,4	18	0	6	88,0	67,6
20	12	6	13	40,7	14	4	10	57,8	17,1
Moyenne	10,1	7,9	3,3	49,5	15,6	2,5	2,1	82,2	32,7

TÂCHE A DU PRÉTEST / POST-TEST									
Groupe contrôle B									
Reconnaître un participe passé dans un texte									
Élèves	PRÉTEST				POST-TEST				COMPARAISON
	Nb de PP bien identifiés	Nb de PP oubliés	Nb erreurs	Note attribuée en %	Nb de PP bien identifiés	Nb de PP oubliés	Nb erreurs	Note attribuée en %	% d'amélioration entre le prétest et le post-test
1	16	2	0	88,9	18	0	0	100,0	11,1
2	12	6	4	58,7	12	6	1	64,7	6,0
3	13	5	1	70,2	17	1	1	92,4	22,2
4	7	11	7	24,9	15	0	3	77,3	52,4
5	13	5	1	70,2	17	1	3	88,4	18,2
6	11	7	4	53,1	12	6	1	64,7	11,6
7	10	8	7	41,6	14	4	1	75,8	34,2
8	11	7	4	53,1	12	6	3	60,7	7,6
9	8	10	7	30,4	6	12	14	5,3	-25,1
10	8	10	10	24,4	9	9	6	38,0	13,6
11	8	10	4	36,4	10	8	2	51,6	15,2
12	3	15	8	0,7	16	2	31	26,9	26,2
13	10	8	1	53,6	10	8	4	47,6	-6,0
Moyenne	10,0	8,0	4,5	46,6	12,9	4,8	5,4	61,0	14,4

TÂCHE B DU PRÉTEST / POST-TEST									
Groupe expérimental A									
Reconnaître le type de PP									
Élèves	PRÉTEST			POST-TEST			COMPARAISON		
	% de PP bien identifiés avec AVOIR	% de PP bien identifiés avec ÊTRE	% de PP bien identifiés SANS AUX.	% de PP bien identifiés avec AVOIR	% de PP bien identifiés avec ÊTRE	% de PP bien identifiés SANS AUX.	% d'amélioration de PP bien identifiés avec AVOIR	% d'amélioration de PP bien identifiés avec ÊTRE	% d'amélioration de PP bien identifiés SANS AUX.
1	100,0	66,7	85,7	100,0	83,3	85,7	—	16,6	—
2	85,7	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	14,3	33,3	—
3	57,1	100,0	100,0	100,0	66,7	100,0	42,9	-33,3	—
4	85,7	66,7	85,7	100,0	83,3	100,0	14,3	16,6	14,3
5	100,0	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	—	33,3	—
6	100,0	50,0	85,7	100,0	66,7	100,0	—	16,7	14,3
7	85,7	83,3	28,6	100,0	100,0	100,0	14,3	16,7	71,4
8	100,0	66,7	100,0	85,7	100,0	100,0	-14,3	33,3	—
9	100,0	83,3	100,0	100,0	100,0	100,0	—	16,7	—
10	100,0	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	—	33,3	—
11	100,0	66,7	100,0	57,1	83,3	0,0	-42,9	16,6	-100,0
12	71,4	66,7	57,1	100,0	33,3	42,9	28,6	-33,4	-14,2
13	100,0	100,0	100,0	100,0	83,3	100,0	—	-16,7	—
14	85,7	50,0	100,0	100,0	100,0	100,0	14,3	50,0	—

F5 Analyse des données de la tâche B du groupe expérimental

15	100,0	50,0	100,0	100,0	50,0	100,0	—	—	—
16	85,7	50,0	85,7	100,0	50,0	100,0	14,3	—	14,3
17	14,3	66,7	100,0	57,1	83,3	100,0	42,8	16,6	—
18	100,0	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	—	33,3	—
19	71,4	33,3	100,0	100,0	100,0	100,0	28,6	66,7	—
20	85,7	66,7	57,1	100,0	83,3	100,0	14,3	16,6	42,9
Moyenne	86,4	66,7	89,3	95,0	83,3	91,4	8,6	16,6	2,2

Élèves	TÂCHE B DU PRÉTEST / POST-TEST								
	Groupe contrôle B								
	Reconnaître le type de PP								
	PRÉTEST			POST-TEST			COMPARAISON		
	% de PP bien identifiés avec AVOIR	% de PP bien identifiés avec ÊTRE	% de PP bien identifiés SANS AUX.	% de PP bien identifiés avec AVOIR	% de PP bien identifiés avec ÊTRE	% de PP bien identifiés SANS AUX.	% d'amélioration de PP bien identifiés avec AVOIR	% d'amélioration de PP bien identifiés avec ÊTRE	% d'amélioration de PP bien identifiés SANS AUX.
1	100,0	66,7	85,7	100,0	83,3	100,0	—	16,6	14,3
2	100,0	50,0	100,0	57,1	100,0	57,1	-42,9	50,0	-42,9
3	85,7	50,0	100,0	100,0	100,0	100,0	14,3	50,0	—
4	57,1	66,7	100,0	100,0	66,7	100,0	42,9	—	—
5	85,7	50,0	100,0	100,0	100,0	71,4	14,3	50,0	-28,6
6	100,0	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	—	33,3	—
7	14,3	66,7	100,0	57,1	83,3	100,0	42,8	16,6	—
8	100,0	66,7	100,0	71,4	66,7	100,0	-28,6	—	—
9	71,4	66,7	71,4	57,1	100,0	71,4	-14,3	33,3	—
10	42,9	66,7	100,0	57,1	50,0	100,0	14,2	-16,7	—
11	85,7	50,0	85,7	71,4	100,0	100,0	-14,3	50,0	14,3
12	85,7	66,7	85,7	57,1	100,0	85,7	-28,6	33,3	—
13	100,0	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	—	33,3	—
Moyenne	79,1	61,6	94,5	79,1	88,5	91,2	—	26,9	-3,3

F6 Analyse des données de la tâche B du groupe contrôle

F7 Exemple d'analyse des données de la tâche C du groupe expérimental pour l'auxiliaire avoir

TÂCHE C DU PRÉTEST / POST-TEST											
Groupe expérimental A											
Justifier l'accord des PP											
AUXILIAIRE AVOIR (phrases 3,4,5 et 10)											
Élèves	PRÉTEST					POST-TEST					COMPARAISON
	Nb de PP reliés au bon donneur d'accord	Nb de justifica- tions pertin- entes	Nb de justifica- tions non pertin- entes	Points accordés sur une possibilité de 40	Note en %	Nb de PP reliés au bon donneur d'accord	Nb de justifica- tions pertin- entes	Nb de justifica- tions non pertin- entes	Points accordés sur une possibilité de 40	Note en %	% d'amélioration entre le prétest et le post-test
1	3	3	1	8	20,0	4	10	0	27	67,5	47,5
2	2	2	2	4	10,0	4	4	0	13	32,5	22,5
3	3	3	1	8	20,0	4	12	0	32	80,0	60,0
4	0	0	0	0	0,0	3	8	2	19	47,5	47,5
5	3	2	2	5	12,5	3	3	1	8	20,0	7,5
6	2	2	2	4	10,0	4	12	0	28	70,0	60,0
7	3	0	0	3	7,5	4	4	1	11	27,5	20,0
8	3	1	1	4	10,0	4	5	1	14	35,0	25,0
9	4	8	0	20	50,0	4	13	0	33	82,5	32,5
10	3	3	2	7	17,5	3	3	3	6	15,0	-2,5
11	2	2	2	4	10,0	4	4	0	12	30,0	20,0
12	3	0	4	-1	-2,5	3	5	1	12	30,0	32,5

13	3	4	1	10	25,0	3	4	1	10	25,0	—
14	4	0	4	0	0,0	3	3	1	8	20,0	20,0
15	2	2	3	3	7,5	3	3	2	7	17,5	10,0
16	3	3	4	5	12,5	4	11	0	29	72,5	60,0
17	3	3	1	8	20,0	4	4	4	8	20,0	—
18	3	4	0	11	27,5	4	11	0	30	75,0	47,5
19	1	1	4	-1	-2,5	4	15	0	38	95,0	97,5
20	3	3	1	8	20,0	3	3	1	8	20,0	—
Moyenne	2,7	2,3	1,8	5,5	13,8	3,6	6,9	0,9	17,7	44,1	30,4

TÂCHE D DU PRÉTEST / POST-TEST											
Groupe expérimental A											
Inventer des phrases contenant un PP											
Élèves	PRÉTEST					POST-TEST					COMPARAISON
	Nombre de PP présents dans les phrases	Nombre de PP bien accordés	Nb de phrases ne contenant aucun PP	Points accordés pour les PP bien accordés	Note en %	Nombre de PP présents dans les phrases	Nombre de PP bien accordés	Nb de phrases ne contenant aucun PP	Points accordés pour les PP bien accordés	Note en %	% d'amélioration entre le prétest et le post-test
1	3	3	0	4/4	100,0	5	4	0	5/6	83,3	16,7
2	5	5	1	4/5	80,0	4	4	1	3/4	75,0	-5,0
3	5	4	0	5/6	83,3	5	3	0	4/6	66,7	-16,6
4	3	2	2	0/3	0,0	4	4	1	3/4	75,0	75,0
5	3	2	2	1/5	20,0	5	2	1	1/6	16,7	-3,3
6	4	4	1	3/4	75,0	4	2	1	2/7	28,6	-46,4
7	4	2	1	0/7	0,0	3	2	2	1/5	20,0	20,0
8	3	1	2	-1/3	-33,3	5	3	0	3/7	42,9	76,2
9	5	3	0	3/7	42,9	6	5	0	10/10	100,0	57,1
10	4	2	1	2/5	40,0	5	5	0	6/6	100,0	60,0
11	5	3	0	3/7	42,9	4	4	2	2/4	50,0	7,1
12	5	3	1	3/7	42,9	5	3	0	3/6	50,0	7,1

F8 Exemple d'analyse des données de la tâche D du groupe expérimental

13	6	6	0	9/9	100,0	5	5	0	6/6	100,0	—
14	4	3	1	2/5	40,0	6	5	0	6/8	75,0	35,0
15	4	0	1	-1/5	-20,0	3	1	2	-1/4	-25,0	-5,0
16	4	2	1	2/6	33,3	5	5	0	6/6	100,0	66,7
17	3	2	2	0/4	0,0	4	3	1	2/4	50,0	50,0
18	5	4	0	4/6	66,7	5	4	2	2/7	28,6	-38,1
19	4	1	1	0/4	0,0	5	4	0	5/7	71,4	71,4
20	3	0	2	-2/4	-50,0	3	0	0	0/4	0,0	50,0
Moyenne	4,1	2,6	1,0	3,3/10	33,2	4,6	3,4	0,7	5,5/10	55,4	23,9

Élèves	TÂCHE E DU PRÉTEST / POST-TEST								
	Groupe expérimental A								
	Inventer un texte au passé composé et accorder les PP								
	PRÉTEST				POST-TEST				COMPARAISON
	Nombre de PP présents dans le texte	Nombre de PP bien accordés	Points accordés pour les PP bien accordés	Note en %	Nombre de PP présents dans le texte	Nombre de PP bien accordés	Points accordés pour les PP bien accordés	Note en %	% d'amélioration entre le prétest et le post-test
1	5	4	6/8	75,0	5	5	9/9	100,0	25,0
2	7	3	5/12	41,7	7	3	4/12	33,3	-8,4
3	11	8	10/14	71,4	11	5	6/16	37,5	-33,9
4	10	3	3/14	21,4	1	1	1/1*	100,0	78,6
5	10	4	6/18	33,3	10	6	6/14	42,9	9,6
6	8	6	8/12	66,7	2	2	4/4	100,0	33,3
7	8	4	6/14	42,9	4	3	4/5	80,0	37,1
8	7	7	7/7	100,0	7	6	6/7	85,7	-14,3
9	8	5	6/14	42,9	8	7	7/9	77,8	34,9
10	6	3	3/9	33,3	6	4	8/10	80,0	46,7
11	7	6	7/9	77,8	7	4	4/9	44,4	-33,4
12	9	6	9/15	60,0	3	2	3/4	75,0	15,0
13	10	6	8/15	53,3	10	10	10/10	100,0	46,7

F9 Exemple d'analyse des données de la tâche E du groupe expérimental

14	10	5	7/16	43,8	10	7	7/12	58,3	14,5
15	5	3	5/9	55,6	5	5	6/6	100,0	44,4
16	10	2	2/17	11,8	10	4	6/13	46,2	34,4
17	10	7	11/17	64,7	1	1	1/1*	100,0	35,3
18	9	6	9/14	64,3	9	+8	11/12	91,7	27,4
19	6	4	5/9	55,6	0	0	0/0	0,0	-55,6
20	6	4	6/10	60,0	3	3	4/4	100,0	40,0
Moyenne	8,1	4,8	5,4/10	53,8	6,0	4,3	7,3/10	72,6	18,9

APPENDICE G

COMPILATION ET ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES LORS DE LA PREMIÈRE PRISE DE DONNÉES EN COURS D'EXPÉRIMENTATION (POUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL SEULEMENT) ET COMPARAISON AVEC LA TÂCHE A DU PRÉTEST/POST-TEST

1 ^{RE} PRISE DE DONNÉES COMPARÉE AU PRÉTEST ET AU POST-TEST									
Groupe expérimental A									
Reconnaître un participe passé dans un texte									
	PRÉTEST	1 ^{RE} PRISE DE DONNÉES Nb de PP bien identifiés, selon les auxiliaires				POST-TEST	COMPARAISON		
	Note attribuée en % (Tâche A)	AVOIR (Nombre de PP bien identifiés sur une possibilité de 17)	ÊTRE (Nombre de PP bien identifiés sur une possibilité de 10)	SANS AUX. (Nombre de PP bien identifiés sur une possibilité de 2)	Mots soulignés qui ne sont pas des PP	Note attribuée en %	Note attribuée en % (Tâche A)	% d'amélioration entre le prétest et la 1 ^{re} prise de données	% d'amélioration entre la 1 ^{re} prise de données et le post-test
Élèves									
1	88,9	15	10	2	1	91,1	94,4	2,2	3,3
2	83,3	17	10	2	1	98,0	77,8	14,7	-20,2
3	38,9	17	10	2	1	98,0	92,4	59,1	-5,6
4	10,7	10	8	1	3	59,5	70,2	48,8	10,7
5	53,6	13	9	1	3	73,3	67,8	19,7	-5,5
6	48,0	14	8	1	2	75,3	82,9	27,3	7,6
7	53,6	12	8	0	2	65,0	90,4	11,4	25,4
8	30,4	16	9	2	0	93,1	66,7	62,7	-26,4
9	30,9	15	10	2	2	89,1	92,4	58,2	3,3
10	66,7	16	10	2	2	92,6	66,7	25,9	-25,9
11	53,1	14	9	2	1	84,2	92,4	31,1	8,2

12	68,2	12	8	2	1	73,9	83,3	5,7	9,4
13	20,2	17	10	2	0	100,0	96,0	79,8	-4,0
14	70,2	13	9	0	2	71,9	88,9	1,7	17,0
15	58,7	13	10	2	3	80,2	77,8	21,5	-2,4
16	64,2	15	10	1	3	83,7	90,4	19,5	6,7
17	41,6	14	10	2	6	77,7	82,4	36,1	4,7
18	48,0	17	10	2	2	96,0	84,9	48,0	-11,1
19	20,4	17	10	2	4	92,0	88,0	71,6	-4,0
20	40,7	16	10	2	9	78,6	57,8	37,9	-20,8
Moyenne	49,5	14,7	9,4	1,6	2,4	83,7	82,2	34,1	-1,5

APPENDICE H

TABLEAU SYNTHÈSE DES SENTIMENTS EXPRIMÉS PAR LES ÉLÈVES
DU GROUPE EXPÉRIMENTAL AVANT, PENDANT ET APRÈS
L'ENSEIGNEMENT DES PARTICIPES PASSÉS

Élèves	MES SENTIMENTS SONT IMPORTANTS		
	AVANT	PENDANT	APRÈS
1	 <p>Heureux « Je suis contente parce qu'au moins je connais des choses sur les PP. »</p>	 <p>Assuré « Il y a plus de choses sur le PP que je connais et que je comprends. »</p>	 <p>Ennuyé « Je crois qu'on a trop étudié les PP. C'est plate, je n'ai rien à faire sauf étudier ça. »</p>
2	 <p>Ravi « Je suis ravi d'apprendre les participes passés. »</p>	 <p>Heureux « Je me suis senti heureux parce que je comprenais bien. »</p>	 <p>Indifférent « Je me suis senti indifférent. »</p>
3	 <p>Intrigué « ... de savoir c'est quoi les PP parce que moi, je ne connais presque rien là-dedans. »</p>	 <p>Assuré « ... de savoir c'est quoi les PP parce que moi, je ne connais presque rien là-dedans. »</p>	 <p>Ravi « Maintenant je me sens complètement ravi parce que je sais accorder les PP sans faire de fautes. »</p>
4	 <p>Assuré « J'avais une idée des PP et je me suis rendu compte que ce que je pensais était bon. »</p>	 <p>Heureux « Car je comprends de plus en plus. »</p>	 <p>Heureux « Car je comprends bien et je ne crois pas que plus tard ça serait plus difficile alors je suis heureux de comprendre. »</p>
5	 <p>Inquiet « Je me sens inquiet car je ne suis pas bon en français. »</p>	 <p>Heureux</p>	 <p>Attentif « Car il m'en reste à apprendre pour être meilleur! »</p>
6	 <p>Attentif « Je serai attentif parce que je ne me rappelle pas de tout ce qui concerne les PP. »</p>	 <p>Assuré « Je me sens mieux qu'avant. Je suis assuré. »</p>	 <p>Attentif</p>
7	 <p>Inquiet « Je suis inquiète parce que je ne sais pas si je comprendrai ce qu'est un participe passé. »</p>	 <p>Attentif « Je suis attentive, car je veux comprendre le professeur et bien réussir! »</p>	 <p>Ravi « Je suis ravie et heureuse ! »</p>
8	 <p>Hésitant</p>	 <p>Attentif</p>	 <p>Attentif</p>

9	 ATTENTIF	 Assuré «Car je comprends le principe du PP et je sais quoi faire.»	 Heureux «Je suis vraiment heureuse d'avoir tout compris si facilement.»
10	 Inquiet «Je suis inquiet car je ne sais pas si je vais bien comprendre.»	 ATTENTIF Attentif	 Assuré
11	 ENNUYÉ Ennuyé «Parce que je trouve ça ennuyant apprendre de la grammaire...»	 Indifférent	 Heureux «C'est le «fun» d'apprendre le PP en fin de compte, parce que je comprends bien les PP.»
12	 Hésitant «Parce que je sens que ça va être dur et pas facile à apprendre. Je me sens attentive pour bien comprendre.»	 Heureux «Je me sens mieux, je suis contente parce que finalement je n'ai pas trouvé ça aussi dur que je le croyais...»	 Assuré «Je me sens assurée parce que je sens que je comprends tout comme il le faut.»
13	 Assuré «Je suis assuré car j'ai fait le cours l'année passée et je l'ai compris.»	 Assuré «Je suis encore assuré.»	 Assuré «Je suis toujours assuré.»
14	 Inquiet «Je me sens inquiète parce que j'ai peur de ne pas comprendre.»	 Assuré «Je me sens plus assurée parce que maintenant que je sais le retrouver, je pense que je serai capable de l'accorder.»	 Déstressé «Je me sens déstressée parce que les PP sont terminés.»
15	 Attentif «... pour pouvoir mieux apprendre. Je suis déjà attentive alors je vais le rester pour mieux comprendre.»	 Assuré «... parce que je comprends maintenant quoi faire et je suis bonne. Je suis rassurée parce que je comprends.»	 Inquiet «... parce que je n'ai pas tout compris. J'ai appris le plus gros.»
16	 ENNUYÉ «Car je ne sais pas si cela est vraiment intéressant, j'en connais un peu et ça ne m'intéresse pas beaucoup et je trouve ça un peu ennuyeux.»	 Assuré «Car je comprends bien et je veux que ça continue! C'est quand même intéressant!»	 Assuré «Car je comprends bien c'est facile et je pense réussir.»
17	 ENNUYÉ «L'école c'est plate! Si on pouvait être en vacances...»	 ENNUYÉ «C'est plate.»	 Suffisant «J'en ai assez appris.»

18	 <p><i>Intrigué</i> «Je suis intrigué d'en connaître plus sur le participe passé.»</p>	 <p><i>Assuré</i> «Je me sens assuré de ce que j'ai appris et je pense que je suis meilleur qu'avant. Je sais comment reconnaître un PP.»</p>	 <p><i>Assuré</i> «Parce que je sais que je vais bien m'en tirer pour l'examen!»</p>
19	 <p><i>Effrayé</i> «Je ne sais pas c'est quoi alors j'ai peur de ne pas bien comprendre. Je me pose des questions.»</p>	 <p><i>Attentif</i> «J'écoute le plus que je peux pour être meilleur. J'ai trouvé ça facile. Je me suis inquiété pour rien.»</p>	 <p><i>Attentif</i> «J'écoute bien pour bien comprendre. Au début je ne savais pas c'était quoi un PP. Après l'apprentissage, j'étais rassuré.»</p>
20	 <p><i>Attentif</i> «Parce que je me sens intéressé de savoir des choses sur les participes passés.»</p>	 <p><i>Ravi</i> «Parce que je réussis et je trouve ça intéressant. Aussi, je réussis bien.»</p>	 <p><i>Heureux</i></p>

*L'orthographe a été corrigée dans les phrases des élèves, mais le message a été préservé.

APPENDICE I

COMPILATION DES NOTES ATTRIBUÉES À CHAQUE ÉLÈVE DE CHAQUE GROUPE POUR LES DIFFÉRENTES TÂCHES DU PRÉTEST ET DU POST-TEST

I1	Compilation des notes attribuées pour chacune des tâches du prétest /post-test et des trois prises de données (groupe expérimental A)	259
I2	Compilation des notes attribuées pour chacune des tâches du prétest /post-test (groupe contrôle B)	261
I3	Compilation des notes attribuées aux élèves forts pour chacune des tâches du prétest /post-test (groupe expérimental A et groupe contrôle B)	263
I4	Compilation des notes attribuées aux élèves moyens pour chacune des tâches du prétest/post-test (groupe expérimental A)	264
I5	Compilation des notes attribuées aux élèves moyens pour chacune des tâches du prétest/post-test (groupe contrôle B)	265
I6	Compilation des notes attribuées aux élèves faibles pour chacune des tâches du prétest/post-test (groupe expérimental A)	266
I7	Compilation des notes attribuées aux élèves faibles pour chacune des tâches du prétest/post-test (groupe contrôle B)	267

**COMPILATION DES NOTES ATTRIBUÉES À CHAQUE ÉLÈVE POUR CHACUNE DES TÂCHES DU PRÉTEST
/POST-TEST ET DES TROIS PRISES DE DONNÉES**

Groupe expérimental A

Élèves	Prétest						Prises de données				Post-test					
	Tâches					Note globale moyenne	1	2	3	Note globale moyenne	Tâches					Note globale moyenne
	A	B*	C*	D	E						A	B	C	D	E	
1	88,9	84,1	31,6	100,0	75,0	75,9	91,1	100,0	94,1	95,1	94,4	89,7	75,3	83,3	100,0	88,5
2	83,3	84,1	28,3	80,0	41,7	63,5	98,0	61,1	94,1	84,4	77,8	100,0	35,8	75,0	33,3	64,4
3	38,9	85,7	31,6	83,3	71,4	62,2	98,0	88,9	79,4	88,8	92,4	88,9	71,1	66,7	37,5	71,3
4	10,7	79,4	0,0	0,0	21,4	22,3	59,5	61,1	47,1	55,9	70,2	94,4	36,7	75,0	100,0	75,3
5	53,6	88,9	25,0	20,0	33,3	44,2	73,3	72,2	70,6	72,0	67,8	100,0	40,0	16,7	42,9	53,5
6	48,0	78,6	31,1	75,0	66,7	59,9	75,3	50,0	50,0	58,4	82,9	88,9	70,6	28,6	100,0	74,2
7	53,6	65,9	10,8	0,0	42,9	34,6	65,0	66,7	82,4	71,4	90,4	100,0	32,8	20,0	80,0	64,6
8	30,4	88,9	17,2	-33,3	100,0	40,6	93,1	72,2	82,4	82,6	66,7	95,2	36,7	42,9	85,7	65,4
9	30,9	94,4	62,5	42,9	42,9	54,7	89,1	77,8	85,3	84,1	92,4	100,0	78,9	100,0	77,8	89,8
10	66,7	88,9	43,3	40,0	33,3	54,4	92,6	94,4	70,6	85,9	66,7	100,0	39,7	100,0	80,0	77,3

I1 Compilation des notes attribuées pour chacune des tâches du prétest/post-test et des trois prises de données (groupe expérimental A)

11	53,1	88,9	36,7	42,9	77,8	59,9	84,2	44,4	47,1	58,6	92,4	46,8	35,0	50,0	44,4	53,7
12	68,2	65,1	31,1	42,9	60,0	53,5	73,9	55,6	29,4	53,0	83,3	58,7	55,8	50,0	75,0	64,6
13	20,2	100,0	37,5	100,0	53,3	62,2	100,0	83,3	94,1	92,5	96,0	94,4	59,7	100,0	100,0	90,0
14	70,2	78,6	33,3	40,0	43,8	53,2	71,9	83,3	100,0	85,1	88,9	100,0	52,5	75,0	58,3	74,9
15	58,7	83,3	27,5	-20,0	55,6	43,0	80,2	83,3	70,6	78,0	77,8	83,3	30,8	-25,0	100,0	53,4
16	64,2	73,8	33,3	33,3	11,8	43,3	83,7	83,3	76,5	81,2	90,4	83,3	56,1	100,0	46,2	75,2
17	41,6	60,3	31,7	0,0	64,7	39,7	77,7	77,8	50,0	68,5	82,4	80,1	40,0	50,0	100,0	70,5
18	48,0	88,9	28,6	66,7	64,3	59,3	96,0	88,9	94,1	93,0	84,9	100,0	69,4	28,6	91,7	74,9
19	20,4	68,2	25,6	0,0	55,6	34,0	92,0	61,1	94,1	82,4	88,0	100,0	87,2	71,4	0,0	69,3
20	40,7	69,8	27,5	-50,0	60,0	29,6	78,6	83,3	76,5	79,5	57,8	94,4	30,3	0,0	100,0	56,5
	49,5	80,8	29,7	33,2	53,8	49,5	83,7	74,4	74,4	77,5	82,2	89,9	51,7	55,4	72,6	70,4

- Les tâches B et C comportaient trois résultats chacune. Nous avons donc fait une note moyenne de ces trois résultats.

**COMPILATION DES NOTES ATTRIBUÉES À CHAQUE ÉLÈVE POUR CHACUNE
DES TÂCHES DU PRÉTEST /POST-TEST**

Groupe contrôle B

Élèves	Prétest Tâches						Post-test Tâches					
	A	B*	C*	D	E	Note globale moyenne	A	B	C	D	E	Note globale moyenne
1	88,9	84,1	31,7	100,0	100,0	80,9	100,0	94,4	65,8	100,0	91,7	90,4
2	58,7	83,3	28,3	33,3	80,0	56,7	64,7	71,4	31,6	-50,0	85,7	40,7
3	70,2	78,6	25,8	80,0	50,0	60,9	92,4	100,0	50,0	80,0	42,9	73,1
4	24,9	74,6	30,8	71,4	81,8	56,7	77,3	88,9	57,5	77,8	27,3	65,8
5	70,2	78,6	40,0	0,0	69,2	51,6	88,4	90,5	42,8	0,0	77,8	59,9
6	53,1	88,9	28,3	25,0	0,0	39,1	64,7	100,0	19,9	100,0	100,0	76,9
7	41,6	60,3	31,7	0,0	26,9	32,1	75,8	80,1	9,4	0,0	62,5	45,6
8	53,1	88,9	36,7	50,0	41,7	54,1	60,7	79,4	22,6	25,0	100,0	57,5
9	30,4	69,8	28,3	20,0	18,2	33,3	5,3	76,2	26,9	85,7	11,1	41,0
10	24,4	69,9	30,8	12,5	18,2	31,2	38,0	69,0	50,0	25,0	62,5	48,9

I2 Compilation des notes attribuées pour chacune des tâches du prétest/post-test
(groupe contrôle B)

11	36,4	73,8	32,5	25,0	40,0	41,5	51,6	90,5	22,2	83,3	33,3	56,2
12	0,7	79,4	31,7	-33,3	0,0	15,7	26,9	80,9	29,7	-150,0	0,0	-2,5
13	53,6	88,9	33,3	20,0	30,8	30,8	47,6	100,0	21,7	-25,0	66,7	42,2
Moyen - ne	46,6	78,4	31,5	31,1	42,8	42,8	61,0	86,3	34,6	27,1	58,6	53,5

* Les tâches B et C comportaient trois résultats chacune. Nous avons donc fait une note moyenne de ces trois résultats.

**COMPILATION DES NOTES ATTRIBUÉES AUX ÉLÈVES FORTS
POUR CHACUNE DES TÂCHES DU PRÉTEST /POST-TEST**

Groupe expérimental A et groupe contrôle B

Élèves	Prétest						Post-test					
	Tâches						Tâches					
	A	B*	C*	D	E	Note globale moyenne	A	B	C	D	E	Note globale moyenne
1A	88,9	84,1	31,6	100,0	75,0	75,9	94,4	89,7	75,3	83,3	100,0	88,5
1B	88,9	84,1	31,7	100,0	100,0	80,9	100,0	94,4	65,8	100,0	91,7	90,4

I3 Compilation des notes attribuées aux élèves forts pour chacune des tâches du prétest/post-test (groupe expérimental A et groupe contrôle B)

14 Compilation des notes attribuées aux élèves moyens pour chacune des tâches du prétest/post-test (groupe expérimental A)

COMPILATION DES NOTES ATTRIBUÉES AUX ÉLÈVES MOYENS POUR CHACUNE DES TÂCHES DU PRÉTEST /POST-TEST Groupe expérimental A													
Élèves	Prétest						Post-test						
	Tâches						Tâches						
	A	B*	C*	D	E	Note globale moyenne	A	B	C	D	E	Note globale moyenne	
2	83,3	84,1	28,3	80,0	41,7	63,5	77,8	100,0	35,8	75,0	33,3	64,4	
3	38,9	85,7	31,6	83,3	71,4	62,2	92,4	88,9	71,1	66,7	37,5	71,3	
6	48,0	78,6	31,1	75,0	66,7	59,9	82,9	88,9	70,6	28,6	100,0	74,2	
9	30,9	94,4	62,5	42,9	42,9	54,7	92,4	100,0	78,9	100,0	77,8	89,8	
11	53,1	88,9	36,7	42,9	77,8	59,9	92,4	46,8	35,0	50,0	44,4	53,7	
12	68,2	65,1	31,1	42,9	60,0	53,5	83,3	58,7	55,8	50,0	75,0	64,6	
13	20,2	100,0	37,5	100,0	53,3	62,2	96,0	94,4	59,7	100,0	100,0	90,0	
14	70,2	78,6	33,3	40,0	43,8	53,2	88,9	100,0	52,5	75,0	58,3	74,9	
15	58,7	83,3	27,5	-20,0	55,6	41,0	77,8	83,3	30,8	-25,0	100,0	53,4	
17	41,6	60,3	31,7	0,0	64,7	39,7	82,4	80,1	40,0	50,0	100,0	70,5	
18	48,0	88,9	28,6	66,7	64,3	59,3	84,9	100,0	69,4	28,5	91,7	74,9	
moyenne	51,0	82,5	34,5	50,3	58,4	55,4	86,5	85,6	54,5	54,4	74,4	71,1	

**COMPILATION DES NOTES ATTRIBUÉES AUX ÉLÈVES MOYENS
POUR CHACUNE DES TÂCHES DU PRÉTEST /POST-TEST**

Groupe contrôle B

Élèves	Prétest						Post-test					
	Tâches						Tâches					
	A	B*	C*	D	E	Note globale moyenne	A	B	C	D	E	Note globale moyenne
2	58,7	83,3	28,3	33,3	80,0	56,7	64,7	71,4	31,6	-50,0	85,7	40,7
3	70,2	78,6	25,8	80,0	50,0	60,9	92,4	100,0	50,0	80,0	42,9	73,1
4	24,9	74,6	30,8	71,4	81,8	56,7	77,3	88,9	57,5	77,8	27,3	65,8
5	70,2	78,6	40,0	0,0	69,2	51,6	88,4	90,5	42,8	0,0	77,8	59,9
6	53,1	88,9	28,3	25,0	0,0	39,1	64,7	100,0	19,9	100,0	100,0	76,9
7	41,6	60,3	31,7	0,0	26,9	32,1	75,8	80,1	9,4	0,0	62,5	45,6
8	53,1	88,9	36,7	50,0	41,7	54,1	60,7	79,4	22,6	25,0	100,0	57,5
mo yenne	53,1	79,0	31,7	37,1	49,9	50,2	74,9	87,2	33,4	33,3	70,9	59,9

15 Compilation des notes attribuées aux élèves moyens pour chacune des tâches du prétest/post-test (groupe contrôle B)

**COMPILATION DES NOTES ATTRIBUÉES AUX ÉLÈVES FAIBLES
POUR CHACUNE DES TÂCHES DU PRÉTEST /POST-TEST**

Groupe expérimental A

Élèves	Prétest						Post-test					
	Tâches					Note globale moyenne	Tâches					Note globale moyenne
	A	B*	C*	D	E		A	B	C	D	E	
4	10,7	79,4	0,0	0,0	21,4	22,3	70,2	94,4	36,7	75,0	100,0	75,3
5	53,6	88,9	25,0	20,0	33,3	44,2	67,8	100,0	40,0	16,7	42,9	53,5
7	53,6	65,9	10,8	0,0	42,9	34,6	90,4	100,0	32,8	20,0	80,0	64,6
8	30,4	88,9	17,2	-33,3	100,0	40,6	66,7	95,2	36,7	42,9	85,7	65,4
10	66,7	88,9	43,3	40,0	33,3	54,4	66,7	100,0	39,7	100,0	80,0	77,3
16	64,2	73,8	33,3	33,3	11,8	43,3	90,4	83,3	56,1	100,0	46,2	75,2
19	20,4	68,2	25,6	0,0	55,6	34,0	88,0	100,0	87,2	71,4	0,0	69,3
20	40,7	69,8	27,5	-50,0	60,0	29,6	57,8	94,4	30,3	0,0	100,0	56,5
mo yenne	42,5	78,0	22,8	1,3	44,8	37,9	74,8	95,9	44,9	53,3	66,9	67,1

16 Compilation des notes attribuées aux élèves faibles pour chacune des tâches du prétest/post-test (groupe expérimental A)

**COMPILATION DES NOTES ATTRIBUÉES AUX ÉLÈVES FAIBLES
POUR CHACUNE DES TÂCHES DU PRÉTEST /POST-TEST**

Groupe contrôle B

Élèves	Prétest						Post-test					
	Tâches					Note globale moyenne	Tâches					Note globale moyenne
	A	B*	C*	D	E		A	B	C	D	E	
9	30,4	69,8	28,3	20,0	18,2	33,3	5,3	76,2	26,9	85,7	11,1	41,0
10	24,4	69,9	30,8	12,5	18,2	31,2	38,0	69,0	50,0	25,0	62,5	48,9
11	36,4	73,8	32,5	25,0	40,0	41,5	51,6	90,5	22,2	83,3	33,3	56,2
12	0,7	79,4	31,7	-33,3	0,0	15,7	26,9	80,9	29,7	-150,0	0,0	-2,5
13	53,6	88,9	33,3	20,0	30,8	45,3	47,6	100,0	21,7	-25,0	66,7	42,2
mo yenne	29,1	76,4	31,3	8,8	21,4	33,4	33,9	83,3	30,1	3,8	34,7	37,2

17 Compilation des notes attribuées aux élèves faibles pour chacune des tâches du prétest/post-test (groupe contrôle B)

APPENDICE J

EXEMPLE DE PRÉTEST ET DE POST-TEST D'UN ÉLÈVE MOYEN DU GROUPE EXPÉRIMENTAL

J1 Prétest d'un élève moyen du groupe expérimental.	269
J2 Post-test d'un élève moyen du groupe expérimental.	276

J1 Prétest d'un élève moyen du groupe expérimental

Nom : _

Date : 5 Avril 2005

Les participes passés

Prétest / Post-test

Quelle est ta stratégie pour **retrouver un participe** passé dans un texte?

Quelle est ta stratégie pour **accorder un participe passé** dans une phrase?

Tâche A:

1. Souligne les participes passés dans le texte suivant.

Vers 17 heures, lorsque John est revenu^B travailler au restaurant, Lulu, l'employée de jour, a quitté^B à son tour pour aller souper. Puis, John a terminé son quart de travail. À 22 heures; caché près de la boutique du teinturier, John a attendu avec de plus en plus d'impatience que le client qu'il espionnait^E depuis quelque temps vienne chercher son costume chez le teinturier situé à côté du restaurant. Il faisait^E noir à présent et le jeune garçon aurait dû être rentré depuis longtemps chez lui. Il n'était pas du tout rassuré^B. Brusquement, le fils du teinturier, son meilleur ami, a fait irruption à ses côtés.

- Tu dors où quoi? Le client est arrivé^B. Je te l'ai signalé deux fois.

Redonne-moi la plume que tu m'as empruntée^B hier, je vais prendre des notes.

John la lui a rendue. Quelques instants plus tard, un homme de haute taille est sorti^B de la boutique en portant un costume replié sur son bras. John et son ami se sont mis à le suivre. L'inconnu marchait^E rapidement sans se retourner. Tout en le suivant, John ne pouvait s'empêcher de penser qu'il y avait^E quelque chose d'anormal à venir donner son costume à nettoyer à un teinturier si éloigné^B de chez soi.

Tâche B :

1. Dans chacune des phrases suivantes, les participes passés ont été soulignés.
2. Pour chaque participe passé, indique s'il est employé sans auxiliaire (S), avec l'auxiliaire avoir (A) ou avec l'auxiliaire être (E). Inscris ta réponse entre les parenthèses.

3- souligne l'auxiliaire, s'il y en a un.

- a) Ces fleurs ont poussé (A) rapidement grâce à l'engrais ajouté (S).
- b) Les dons reçus (S) seront remis (E) à Jeunesse au soleil.
- c) Les projets qu'elle a conçus (A) ont été bien accueillis (E) par les employés.
- d) Les textes que nous avons rédigés (A) seront publiés (E) dans le journal du quartier.
- e) Le cadeau offert (S) par mes parents était accompagné (E) d'une note écrite (S) à la main.
- f) Les événements que ce journaliste a relaté (A) ont fait (A) la une.
- g) Les économies réalisées (S) nous ont permis (A) de voyager.
- h) Ces mets trop salés (S) ont été délaissés (E) par les invités.
- i) L'erreur n'est pas permise (S) en chirurgie.
- j) Il a vendu (A) sa vieille voiture en pièces détachées (S).

Tâche C :

1. Dans les phrases suivantes, les participes passés sont soulignés.
2. Tous les participes passés sont bien accordés.
3. Justifie pourquoi les participes passés sont bien accordés, et ce, dans chacune des phrases.
4. Laisse des traces écrites de ton raisonnement en faisant des flèches entre les mots qui doivent s'accorder ensemble.

Ex: Depuis cet incident, sa réputation est salie.

- 1 a) Une fois les décorations étalées sur le sol, Bruno put choisir les plus belles.

Justification : Ce sont les décoration qui sont étalées
étalées ⇒ décoration : féminin, pluriel.

- 2 b) Ses habits déchirés prouvent qu'il s'est battu.

Justification : Ce sont les habits qui sont déchirés.
déchirés ⇒ habits : masculin, pluriel.

- 3 c) La girafe a aperçu un tigre qui s'approchait dangereusement.

Justification : C'est le tigre qui a été aperçu par la girafe.
aperçu ⇒ tigre : masculin, singulier.

- 4 d) Ce sont des vases semblables que j'ai offerts à mes parents.

Justification : Ce sont des vases que j'ai offerts.
offerts ⇒ vases : masculin, pluriel.

5 e) Malgré la peur qu'il a vaincue, il demeure très soucieux.

Justification : C'est la peur qu'il a vaincue.
vaincue → la peur : féminin, singulier.

6 f) Depuis cet incident, sa réputation est salie.

Justification : C'est la réputation qui est salie.
salie → réputation : féminin, singulier.

7 g) Les pronoms sont souvent utilisés pour remplacer les noms.

Justification : Ce sont les pronoms qui sont utilisés.
utilisés → les pronoms : masculin, pluriel.

8 h) Martin a été choisi pour représenter l'école au concours de chant.

Justification : C'est Martin qui a été choisi.
choisi → Martin : masculin, pluriel.

9 i) Cette adolescente épanouie réussit bien à l'école.

Justification : C'est cette adolescente qui épanouie.
épanouie → cette adolescente : féminin, singulier.

10 j) Les œuvres que cette artiste a créées sont gigantesques.

Justification : Ce sont les œuvres que cette artiste a créées.
créées → les œuvres : féminin, pluriel.

Tâche D:

1. À ton tour maintenant d'inventer des phrases contenant des participes passés.
2. Invente cinq phrases contenant chacune un participe passé.
3. Dans tes phrases, souligne le participe passé.
4. Indique de quel type est le participe passé (employé sans auxiliaire, avec l'auxiliaire *être* ou avec l'auxiliaire *avoir*) en cochant la case appropriée.
5. N'oublie pas d'accorder le participe passé s'il y a lieu.

Phrase 1 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Phrase 2 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Phrase 3 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Phrase 4 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Phrase 5 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Tâche E:

1. Lis le texte suivant.
2. Invente une suite à cette histoire en composant une courte périphrase.
3. Ton texte doit être écrit au **passé composé**.
4. Ton texte doit contenir environ 75 mots.
5. **Souligne les participes passés** contenus dans ton texte.

La répartitrice du poste a reçu l'appel à 23h10 et elle a averti immédiatement une autopatrouille. Les policiers se sont présentés sept minutes plus tard devant l'immeuble. Ils ont vu une vingtaine de personnes regardant vers le toit de l'immeuble. Une femme se tenait à cet endroit et a menacé de se jeter au bas des six étages.

2/2 Elles s'est approchée^E du bord de la fenêtre pour
 1/1 se jeter. À ce moment là, un policier a demandé^A à un
 des ses compagnons de monter pour la tenir, tandis que
 lui il a distrait la femme. Mais, aussitôt que l'on
 1/1 0/2 des agents est arrivé^E en haut, elle s'est jeté^E avec
 1/2 les yeux fermés^S. Heureusement la voisine du 5^{eme} étage avait
 1/1 accroché^A ses vêtements sur le corde à linge. En descendant
 0/2 dans les airs la femme elle c'est tenu^E après un
 1/1 drat et elle a attendu^A les secours.

92 mots.

J2 Post-test d'un élève moyen du groupe expérimental

Nom : _____

Date : 3 juin 2005

Les participes passés

Prétest / Post-test

Quelle est ta stratégie pour retrouver un participe passé dans un texte?

- S'interroger sur quoi faire
- lire la phrase
- Utiliser le document expert.
- souligner les verbes
- identifier les aux. avoir ou être
- trouver le sup après l'aux.
- vérifier si les autres mots sont utilisés comme CD.
- Encercler la terminaison : s, i, tu, é

Quelle est ta stratégie pour accorder un participe passé dans une phrase?

Accorder avec avoir

- S'interroger
- lire la phrase
- identifier les pp avec avoir
- trouver le CD et posant qui ou quoi.
- Vérifier où se place le CD avant ou après le p.p.
- Encercler le pp sans le CD
- Si celui-ci est féminin
- trouver le genre et le nombre du CD.
- Encercler la terminaison

Accorder avec être

- S'interroger.
- Lire la phrase
- Encercler l'aux. être ou le verbe conjugué.
- Identifier le pp
- trouver le sujet qui l'accomplit.
- Accorder le p.p. en genre et en nombre avec le nom.
- Encercler la terminaison avant l'accord s, i, tu, é
- Réviser le tout.

Tâche A:

1. Souligne les participes passés dans le texte suivant.

Vers 17 heures, lorsque John est revenu travailler au restaurant, Lulu, l'employée de jour, a quitté son tour pour aller souper. Puis, John a terminé son quart de travail. À 22 heures, caché près de la boutique du teinturier, John a attendu avec de plus en plus d'impatience que le client qu'il espionnait depuis quelque temps vienne chercher son costume chez le teinturier situé à côté du restaurant. Il faisait noir à présent et le jeune garçon aurait dû être rentré depuis longtemps chez lui. Il n'était pas du tout rassuré. Brusquement, le fils du teinturier, son meilleur ami, a fait irruption à ses côtés.

- Tu dors où quoi? Le client est arrivé. Je te l'ai signalé deux fois.

Redonne-moi la plume que tu m'as empruntée hier, je vais prendre des notes.

John la lui a rendue. Quelques instants plus tard, un homme de haute taille est sorti de la boutique en portant un costume replié sur son bras. John et son ami se sont mis à le suivre. L'inconnu marchait rapidement sans se retourner. Tout en le suivant, John ne pouvait s'empêcher de penser qu'il y avait quelque chose d'anormal à venir donner son costume à nettoyer à un teinturier si éloigné de chez soi.

Tâche B :

1. Dans chacune des phrases suivantes, les participes passés ont été soulignés.
2. Pour chaque participe passé, indique s'il est employé sans auxiliaire (S), avec l'auxiliaire avoir (A) ou avec l'auxiliaire être (E). Inscris ta réponse entre les parenthèses.

- a) Ces fleurs ont poussé (A) rapidement grâce à l'engrais ajouté (S).
- b) Les dons reçus (S) seront remis (E) à Jeunesse au soleil.
- c) Les projets qu'elle a conçus (A) ont été bien accueillis (E) par les employés.
- d) Les textes que nous avons rédigés (A) seront publiés (E) dans le journal du quartier.
- e) Le cadeau offert (S) par mes parents était accompagné (E) d'une note écrite (S) à la main.
- f) Les événements que ce journaliste a relaté (A) ont fait (A) la une.
- g) Les économies réalisées (S) nous ont permis (A) de voyager.
- h) Ces mets trop salés (S) ont été délaissés (E) par les invités.
- i) L'erreur n'est pas permise (E) en chirurgie.
- j) Il a vendu (A) sa vieille voiture en pièces détachées (S).

Tâche C :

1. Dans les phrases suivantes, les participes passés sont soulignés.
2. Tous les participes passés sont bien accordés.
3. Justifie pourquoi les participes passés sont bien accordés, et ce, dans chacune des phrases.
4. Laisse des traces écrites de ton raisonnement en faisant des flèches entre les mots qui doivent s'accorder ensemble.

Ex: Depuis cet incident, sa réputation est salie.

- 1 a) Une fois ^{F.p.} les décorations étalées ^{pp sans aux.} sur le sol, Bruno put choisir les plus belles.

Justification: Le (é) est la terminaison du p.p.

Le sujet qui l'accompagne est (les décorations) son genre et son nombre → F.p. on a ajouté (es) pour le p.p.

- 2 b) ^{M.p.} Ses habits déchirés ^{pp sans aux.} prouvent qu'il s'est battu.

Justification: (Déchirés) est accordé avec (ses habits) dont le genre et le nombre est M.p., pour cela

on a ajouté un (s) après la terminaison du p.p.

- 3 c) La girafe ^{aux.} aperçut ^{avoir} ^{CD.} un tigre ^{CD.} qui s'approchait dangereusement.

Justification: Il y a l'aux. avoir qui est accordé avec le p.p.

On pose la question qui ou quoi. Mais le CD. est après le p.p. donc on ne peut pas l'accorder.

- 4 d) Ce sont ^{CD M.p.} des vases semblables que ^{aux.} j'ai offerts ^{avoir} à mes parents.

Justification: Il y a l'aux. avoir qui est accordé avec le p.p.

On pose la question qui ou quoi pour trouver le CD. Le CD est avant donc on l'accorde avec le p.p. Il est M.p. donc

on a ajouté un (s) après la terminaison du p.p.

- 5 e) Malgré la peur qu'il ^{F.S} ^{CD} ^{au} ^{P.P} ^{qu'il} vaincue, il demeure très soucieux.

Justification : Il ya l'aux, avoir accorder au P.P. On demande la question qu' au quoi. Et le cd est avant le P.P. On l'accorde → F.S donc on a ajouté un (e) après la

- 6 f) Depuis cet incident, sa réputation ^{est F.S} ^{qu'il} est ^{terminaison} salie.

Justification : le P.P est accorder avec le verbe être. On trouve le sujet qui l'accompagne → genre et le nombre F.S. on a ajouté un (e).

- 7 g) Les ^{ce sont M.P} ^{qu'ils} pronoms sont souvent utilisés pour remplacer les noms.

Justification : utilisés s'accorde avec les pronoms. son genre et son nombre est M.P. Donc on a ajouté un (s).

- 8 h) Martin ^{c'est} ^{qui} a été choisi pour représenter l'école au concours de chant.

Justification : Choisi s'accorde avec martin. Martin est M.S. donc on a rien ajouter après la terminaison.

- 9 i) Cette adolescente épanouie réussit bien à l'école.

Justification : épanouie s'accorde avec adolescente. Adolescente = F.S. Donc on a ajouté un (e) après la terminaison.

- 10 j) Les ^{CD} œuvres que cette artiste ^{au} ^{qu'il} a créées sont gigantesques.

Justification : le CD est les œuvres = F.P. On a ajouté (es) après la terminaison.

Tâche D:

1. À ton tour maintenant d'inventer des phrases contenant des participes passés.
2. Invente cinq phrases contenant chacune un participe passé.
3. Dans tes phrases, souligne le participe passé.
4. Indique de quel type est le participe passé (employé sans auxiliaire, avec l'auxiliaire *être* ou avec l'auxiliaire *avoir*) en cochant la case appropriée.
5. N'oublie pas d'accorder le participe passé s'il y a lieu.

Phrase 1 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Quand ils ont ^{P.P} aperçu le surveillant, ils se sont sauvés.

A
1/1

Phrase 2 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Avez-vous eu ^{P.P} les conseils que je vous ai ^{P.P} donnés?

A
1/1
2/2

Phrase 3 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Madame, vous êtes ^{P.P} assise à la mauvaise place.

E
2/2

Phrase 4 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

La chatte reste cachée ^{P.P} près d'un feu.

E
2/2

Phrase 5 : Sans auxiliaire Avec l'auxiliaire *être* Avec l'auxiliaire *avoir*

Il y a trop d'enfants battus dans le monde.

S
2/2

Tâche E:

1. Lis le texte suivant.
2. Invente une suite à cette histoire en composant une courte péripétie.
3. Ton texte doit être écrit au **passé composé**.
4. Ton texte doit contenir environ 75 mots.
5. **Souligne les participes passés** contenus dans ton texte.

La répartitrice du poste a reçu l'appel à 23h10 et elle a averti immédiatement une autopatrouille. Les policiers se sont présentés sept minutes plus tard devant l'immeuble. Ils ont vu une vingtaine de personnes regardant vers le toit de l'immeuble. Une femme se tenait à cet endroit et a menacé de se jeter au bas des six étages.

1/1 Le chef de la police a essayé^A de lui
changer les idées, mais la femme
1/1 a avancé^A de plus en plus.
1/1 Pendant ce temps le chef a envoyé^A
quelques un de ses hommes pour la tenir
1/1 une fois arrivé^S en haut, un autre groupe
1/1 est parti^E chercher une trampoline au cas où
elle se jetterais.
0/2 24h pile, et la femme est encore en
haut. Les policiers sont très fatigué^E.
1/1 Soudainement la mère de la femme a eu^A
1/1 une idée. Elle a proposé^A aux policiers
de partir et faire comme si rien était, ensuite
elle va se sentir seul et elle va coruler^E

94 mots.

RÉSULTAT

74 / 100

Titre : La maison de la fête.0/2
A

C'est en revenant de chez mon nouvel

ami que je l'ai vu. Je ne savais pas qu'elle

E
0/2existait. En fait j'~~n'étais~~ jamais passé par

ce coin de mon quartier avant aujourd'hui.

Comment aurais-je pu deviner que derrière le

super-marché se cachait une polyvalente à vous

faire danser de joie?

voc -

Un coup d'œil sur la vue de l'extérieur de la poly,

ainsi qu'une attention plus particulière au

distributeur de friandise plutôt extra-ordinaire

vous convaincra de la bonté de la maison de la

(17)

Tu parles à
peu de
distributeur.

fête qui se ferait à deux pas de chez moi.

✓ Au premier regard, la polyvalante me semble assez calme et paisible. Crayez-moi ce n'est que

S
2/2

des illusions. Dès les portes automatiques franchies,

une atmosphère de fête et de musique s'empare

de vous. Le plancher sur lequel vous marchez

n'est, en fait, que des matelas de danse. Ils

n'attendent qu'un faux pas de votre part pour

vous faire tomber par terre et vous faire

crampez de rire.

2/2
E

La polyvalante est entourée de ballons qui

paraissent de l'extérieur des bombons multicolores.

0/2
E

(Cependant) de l'intérieur, les ballons sont ^{aussi} autant

beau que à l'extérieur, prêt à danser avec

E
 17/11 duquel je m'approche n'a pas été touché
 avait
 depuis au moins cinq ans, comme si on ~~était~~
 voulu faire oublier son existence, les ballons
 en forme de monsieur sont spectaculeux : les
 parties du monsieur ^{qui} semblent avoir été
 sculptés avec des ballons pièce par pièce.
 Aucune n'est identique à l'autre. Si on regarde
 attentivement les ballons, on y aperçoit des
 petites herbes qui forment les cheveux. Par
 terre, des ballons attachés avec des rubans,

vous toute la soirée. Plusieurs boules disco

ne tiennent plus en place et les gens les

font balancer de gauche à droite. Beaucoup

d'inscriptions sur les boules sont illisibles mais

toujours le mot DISCO sont intactes. Evid-

emment je ne suis pas la seul personne qui

se trouve dans ce lieu amusant.

//

A tout le quartier semble y avoir mis les pieds.

//

La suite de ma visite me dit que tout est

rassurant. Le distributeur de franchise près

en cercle entourent un petit jardin de

fleurs. Allez savoir de quel type de fleurs

il s'agit-il. Le jardin semble daté d'au moins

une semaine.

D'ailleurs, un enseigne en front de la porte

d'entrée confirme mes hypothèses. On y retrouve

le nom du propriétaire de la bâtisse, ainsi

E que la date à laquelle elle a été ouverte.

L'inscription est du 22 Avril 2005.

E La porte des jardin ne semble pas verrouillée.

manque de cohérence

car j'aperçois un jardinier qui en sort.

Je décide de la passer. Tout doucement elle

s'ouvre et laisse s'échapper une odeur de

lila fraîche, la porte s'ouvre toute grande

et ce que je vois ~~me~~ me rafraîchi le corps,

un atmosphère de tranquillité. Je sors du

jardin et rentre dans la polyvalente.

E- Ce soir-là, j'étais resté à la fête jusqu'à 23h.

E- Le lendemain, je ^{je} suis retourné avec ma bande

A dami, la poly avait disparu. Mes copains racontent

à une mauvaise blague de ma part.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S. et J. Howden. 1996. *L'Apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 233 p.
- Asselin, C. 1994. «L'enseignement de la grammaire : quelques questions». In Préfontaine, C. et G. Fortier (éd), *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?*, p. 53-55. Montréal : Les Éditions Logiques inc.
- Asselin, C. et A. Mc Laughlin. 1992. «Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences». *Revue de l'ACLA*, vol. 14, no 1, p. 13-30.
- Barth, B.M. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction : Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Éditions Retz, 191 p.
- _____. 1993. *Le savoir en construction*. Paris : Éditions Retz, 208 p.
- _____. 2004. *La construction du sens par une approche socio-cognitive de la médiation : Actes du Colloque de la FNAME* (Lyon, 2004).
- Chartrand, S.-G. 1996. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions Logiques, 417 p.
- _____. 2003a. «Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe». *Québec français*, no 129, p.73-77.
- _____. 2003b. «Développer une culture de la langue dans l'école québécoise». *Québec français*, no 130, p.75-77.
- _____. 2004. « OÙ en sommes-nous : la didactique de la grammaire du français à l'aube du XXI^e siècle ? ». In Cl. Vargas (éd.), *Langue et étude de la langue*, p. 395-400, Aix-en Provence : Presses de l'Université de Provence.
- _____. 2006. «Un difficile rapport à l'écrit». *Québec français*, no 140, p.82-84.

- Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Service des études. 1991. *L'enseignement à la CÉCM : des interventions pédagogiques adaptées*. Montréal : CÉCM, Services des études, 27 p.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). 2003a. *Les élèves et l'écriture : Contexte canadien*, PIRS, Programme d'indicateurs du rendement scolaire, Ecriture III, 2002, Toronto, 134 p.
- _____. 2003b. *Rapport sur l'Évaluation en Ecriture III*, PIRS, Programme d'indicateurs du rendement scolaire, 2002, Toronto, 91 p.
- _____. <http://www.cmec.ca/saip/indexf.stm>
- Delannoy, C. 1994. *Une mémoire pour apprendre*. Paris: Hachette Éducation, 127p.
- Deschênes, A.-J. 1988. *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 136 p.
- Flawell, J.H. 1976. «Metacognition aspects of problem solving». In Resnick, L.B. (éd), *The nature of intelligence*, p.232, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L et J.R. Hayes. 1981. «A Cognitive Process Theory of writing». *College Composition and Communication*, numéro 31, p.365-387.
- Fortier, G., Préfontaine, C. et G. Lusignan. 1992. «Modèles de comportement du scripteur et d'intervention pédagogique de l'enseignant». In Préfontaine, C. et M. Lebrun (éd), *La lecture et l'écriture : Enseignement et apprentissage*, p. 125-136. Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement». Montréal : Éditions Logiques.
- Garcia-Debanc, C. 1986. «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture». *Pratiques*, no 49, p. 23-49.
- Garcia-Debanc, C. et M. Mas. 1989. «Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves. Détermination-élaboration-utilisation». In Romain, H., Ducancel, G, Garcia-Debanc, C. et al. (éd), *Didactique du français et recherche-action*, p.128-170. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

- Gauvin, I. 2001. *Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Faculté des études supérieures, 136 p.
- Gaux, C. et J.-É. Gombert. 1999. «Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents». *British Journal of Developmental Psychology*, no 17, p.169-188.
- Giordan, A. 1989. «Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique». In Bednarz, N. et C. Garnier (éd), *Construction des savoirs : Obstacles et conflits*, p. 240-257. Montréal : CIRADE et Agence d'Arc Inc.
- Groupe DIEPE. 1995. *Savoir écrire au secondaire : Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université, 273 p.
- Hayes, J.R. 1996. «A new framework for understanding cognition and affect in writing». In Levy, C.M. et S. E. Ransdell (éd), *The science of writing : Theories, methods, individual differences and applications*, p. 1-27. Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum.
- _____. 1998. «Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction». In Piolat, A. et A. Péliassier (éd), *La rédaction de textes : Approche cognitive*, p. 51-101. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Hensler, H. 1996. «Transformer ses pratiques pédagogique pour passer de l'information à la formation». *Revue de l'AQEFSL*, vol. 18, no 1-2, p. 26-34.
- Howden, J. et H. Martin. 1997. *La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill, 264 p.
- Kellogg, R.T. 1998. «Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction». In Piolat, A. et A. Péliassier (éd), *La rédaction de textes : Approche cognitive*, p. 103-135. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre. 1994. *La pensée et les émotions en mathématiques : Métacognition et affectivité*. Montréal : Éditions Logiques, 551 p.
- Lasnier, F. 2000. *Réussir la formation par compétence*. Montréal : Guérin, 485 p.

- Lefebvre, J. et A.G. Turcotte. 1989. *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial*. Québec : Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. Direction générale de l'enseignement collégial, 51 p.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal : Éditions Guérin. Paris : Éditions ESKA, 1500 p.
- _____. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal : Éditions Guérin. Paris : Éditions ESKA, 1554 p.
- Martin, L. 1990. Activités et stratégies de préparation à la lecture, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, p. 18 -20.
- Martin, D. et Gervais, P. (1992). *La grammaire de l'élève : savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8^e année*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques, 167p.
- Marzano, R.J., Arrendondo, D.E., Brandt, R.S., Pickering, D.J., Blackburn, G.J. et C.A. Moffet. 1992. *Dimensions of learning*. Alexandria : McRel. 352 p.
- Mas, M. 1991. «Savoir écrire : C'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du «savoir écrire» pour l'école élémentaire». INRP. *Repères*, no 4, p.23-34.
- _____. 2000. «Apprendre à répondre aux textes d'élèves». In Fabre-Cols, C. (éd), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, p. 113 à 128. Coll. «Savoirs en pratique». Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Masciotra, D. 2007. «Le constructivisme en termes simples». *Vie pédagogique*, no 143, avril-mai, p. 48-52.
- Miller, G.A. 1956. «The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information». *Psychological Review*, no 63, p.81-97.
- Milot, J.-G. 1987. «Douze propositions pour la réforme de l'enseignement de l'orthographe». *Québec français*, no 68, p.16-18, 20, 22-24, 26.

Mendelsohn, P. 1996. «Le concept de transfert». In Meirieu, P. et M. Develay (éd), *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*, p. 11 à 19. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 1981. *Programme d'études : Français langue maternelle, 1^{re} secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, direction de la formation générale, 103 p.

_____. 1986. *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986 : Analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.

_____. 1987. *Rapport sur la consultation sur la qualité du français écrit et parlé*. Québec : Gouvernement du Québec, 52 p.

_____. 1989. *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième année du secondaire administrée au mois de mai 1988 : Rapport global*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 60 p.

_____. 1990. *Évaluation du français écrit en cinquième secondaire. Résultats de l'épreuve de mai 1989*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, 33 p.

_____. 1993. *Les résultats à l'épreuve de français écrit de troisième et de sixième année du primaire : Juin 1992*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale des jeunes, 16 p.

_____. 1995. *Programmes d'études : Le français langue maternelle, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 178 p.

_____. 1997a. *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire : 1986-1995*. Québec : Ministère de l'Éducation, 71 p.

_____. 1997b. *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de troisième année du secondaire : 1995*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes, 45 p.

- _____. 2003a. *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, 580 p.
- _____. 2003b. *Grille d'évaluation de la compétence à écrire, texte argumentatif : épreuve unique d'écriture français langue d'enseignement 5^e année du secondaire (129-510) 2002-2003, Document de présentation*. Québec : Direction générale de la formation générale des jeunes, Direction de l'évaluation, Ministère de l'Éducation, 33 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2005. *Épreuves uniformes : Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature, Année scolaire 2004-2005*. Québec : Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, 16 p.
- _____. 2006. *Résultats aux épreuves uniques de juin 2005 et diplomation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 101 p.
- Moffet, J-D. 1994. «Enseigner pour le transfert de l'habileté d'écriture». In Préfontaine, C. et G. Fortier (éd), *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?*, p. 184-190. Montréal : Les Éditions Logiques inc.
- Nadeau, M. 1996. «La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi?». In Chartrand, S.-G., (éd), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, p. 279-314. Montréal : Les Éditions Logiques inc.
- Nadeau, M. et C. Fisher. 2006. *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur, Chenelière Éducation, 239 p.
- Ouellet, Y. 1994. «Les apports de la recherche en éducation». *Conférence d'ouverture du colloque du réseau des écoles spéciales*, Commission des écoles catholiques de Montréal (Montréal, avril 1994), 20 p.
- _____. 1996. «Un cadre de référence en enseignement stratégique». *Revue Vie pédagogique*, no 100, sept-oct, p. 24-26.
- _____. 1997a. «Un cadre de référence en enseignement stratégique». *Revue Vie pédagogique*, no 104, sept-oct, p. 4-11.
- _____. 1997b. *Partenariat et gestion de changement planifié : Actes de la Biennale de Lausanne*.

- Perkins, D.N. et G. Salomon. 1988. «Teaching for Transfer». In *Educational Leadership*, septembre 1988, in Barth, B.M., (éd) *Le savoir en construction*, 1993, Paris : Éditions Retz, 208p.
- Portelance, L. 2004. «La métacognition pour développer l'autonomie cognitive et la responsabilisation de l'élève». In Presseau, A. (éd), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, p. 45-59. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Préfontaine, C. et G. Fortier. 1994. *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement». Montréal : Éditions Logiques, 317 p.
- Presseau, A. (éd) 2004. *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Coll. «Apprentissage». Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. 250 p.
- Reuter, Y. 1996a. «De la rédaction à une didactique de l'écriture». In Barré-de-Miniac, C. (éd), *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*, p. 51-69. Coll. «Pratiques pédagogiques». Bruxelles/Paris : De Boeck/Institut national de recherche pédagogique.
- Riente, R. 1999. *Processus cognitifs et types de connaissances mise en œuvre en situation d'accord du participe passé*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique concentration didactique des langues, langue maternelle, Université du Québec à Montréal, 191 p.
- Roy, G.-R., et G. Boudreau. 1995. «Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive : quinze ans plus tard». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, no 1, p. 5-16.
- Roy, G.-R., et L. Lafontaine. 1992. *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 126 p.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L et C. Legros. 1995. *Le savoir grammatical après treize ans de formation*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 220 p.
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Coll. «L'école en mouvement». St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique inc. 342 p.

- Schneuwly, B. 1988. *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé. 184p.
- Sokoty, K.H. 1996. *Élaboration d'un modèle opératoire d'enseignement stratégique appliqué à l'apprentissage au secondaire*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, 105 p.
- Sylvestre. 1996. «Points de repère : Les psychologies de l'apprentissage». *Sciences humaines Hors-Série*, no 12, fév-mars, p. 38-39.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement». Montréal : Éditions Logiques. 474 p.
- Tardif, J. et A. Presseau. 1998. «Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages». *Vie pédagogique*, no 108, p. 39-44.
- Viau, R. 1997. *La motivation en contexte scolaire*. Coll. «Pédagogies en développement». Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier. 221 p.