

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Expérimentation de stratégies cognitives et métacognitives dans l'apprentissage
de l'analyse littéraire chez des élèves qui redoublent le cours
d'Écriture et littérature au cégep

par
Natalie Belzile

Essai présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Mai 2010

© Natalie Belzile, 2010

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement au collégial

Expérimentation de stratégies cognitives et métacognitives dans l'apprentissage
de l'analyse littéraire chez des élèves qui redoublent le cours
d'Écriture et littérature au cégep

par

Natalie Belzile

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Lise Saint-Pierre

Directrice d'essai

Jacques Lecavalier

Évaluateur de l'essai

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai n'aurait été possible sans l'aide de certaines personnes.

D'abord, toute ma gratitude va à Lise Saint-Pierre: elle a été ma plus grande source d'inspiration avant même de devenir ma directrice d'essai. C'est à la lecture de ses divers articles sur la métacognition que m'est venue l'idée de mettre en place des stratégies d'autoévaluation dans mes cours et d'en vérifier l'impact. La rapidité, la justesse et la pertinence de ses commentaires m'ont permis d'apporter les régulations nécessaires et ont contribué à l'amélioration continue de cet essai.

Merci à Hélène Allaire et Lise Lapiere. Leur grande rigueur et leurs questions qui amènent un dépassement de soi ont contribué à me faire développer le sens critique, le goût de la recherche et le souci de la précision. Les cours *Le portfolio professionnel* et *Rapports aux savoirs et contenus à enseigner*, dans lesquels j'ai fait une longue réflexion sur mes pratiques et où l'expression se creuser les méninges a pris tout son sens, auront été les plus ardues, mais aussi les plus formateurs et appropriés pour entreprendre les cours de la MEC et l'essai.

Merci tout spécial à Élisabeth, *la petite nouvelle*, qui a accepté de poursuivre l'expérimentation pendant ma convalescence.

Merci aux élèves qui ont vécu l'expérimentation et qui y ont cru.

Merci à mes collègues et amies du département de Lettres pour leur support et leurs encouragements.

Merci au docteur Brutus de m'avoir redonné l'usage de ma main droite.

SOMMAIRE

Le premier cours de français obligatoire, *Écriture et littérature*, amène l'élève à rédiger une analyse littéraire. La méthode de travail intellectuel que l'élève aura maîtrisée doit être réinvestie dans les cours suivants auxquels de nouvelles notions s'ajoutent. Il importe donc que l'élève ait intégré une méthode de travail efficace qu'il pourra réutiliser. Cet essai vient montrer dans quelle mesure l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives peut aider l'élève à développer sa compétence à rédiger des analyses littéraires.

La problématique de la recherche concerne l'approche pédagogique offerte habituellement dans ce premier cours de français. Nous avons remarqué que l'enseignante ou l'enseignant s'intéresse principalement à la tâche réalisée, soit la rédaction de l'élève, et non à la démarche de ce dernier. Si l'élève suit une procédure qui comporte des lacunes ou omet certaines étapes essentielles, comment peut-on espérer que ce dernier arrive à produire une analyse littéraire satisfaisante? Parallèlement, si l'enseignante ou l'enseignant souhaite apporter une aide personnalisée à l'élève, il lui faut avoir accès aux processus mentaux de ce dernier. Nous avons aussi remarqué que l'élève n'est guère impliqué dans le processus d'évaluation, qu'il s'agisse de l'évaluation de sa démarche ou de son texte. Ainsi la réflexion sur son savoir-faire ou sur sa compétence en rédaction n'est pas sollicitée. Tel que donné, le cours de littérature n'offre pas une place suffisamment grande au processus d'apprentissage de l'analyse littéraire: l'élève est absent du processus d'évaluation et la réflexion sur sa démarche et ses productions n'est pas valorisée. Dans ce cas, l'enseignante ou l'enseignant ne peut espérer un transfert des apprentissages dans le cours suivant.

Ces constats nous ont amenée à souhaiter analyser les effets de l'enseignement de diverses stratégies cognitives et métacognitives sur le développement de la compétence à rédiger des analyses littéraires. Afin de répondre à cet objectif général de la recherche, nous avons bâti notre cadre de référence autour de l'approche cognitiviste. Comme notre expérimentation porte principalement sur l'acquisition de connaissances procédurales, c'est à dire un savoir-faire, nous avons repris les grands principes du traitement de l'information proposés par Tardif (1992). Nous avons aussi tenu compte des catégories de connaissances (Barbeau, Montini, Roy, 1997) qui exigent, pour chacune, des stratégies différentes. Puisque notre expérimentation vise une méthode d'enseignement différente compte tenu que nous avons ajouté des stratégies d'autoévaluation et de régulation à nos stratégies cognitives déjà existantes, nous avons privilégié les écrits d'auteurs qui traitent de la métacognition dans le but de développer une compétence. Alors que l'autoévaluation permet à l'élève d'évaluer sa démarche ou son travail, la régulation, quant à elle, est l'action qui devrait suivre en vue d'apporter des correctifs aux lacunes relevées. Ces deux pratiques indissociables devraient permettre à l'élève de réaliser quelles actions il doit mettre en place pour améliorer ses écrits. Ainsi l'élève prend confiance en lui, devient plus autonome et responsable de sa réussite.

C'est dans cette optique que s'est déroulée l'expérimentation à l'hiver 2008. Pendant 15 semaines, 25 élèves regroupés à l'intérieur d'un cours d'aide à la réussite ont expérimenté une approche différente de celle du cours dans lequel ils ont échoué. D'abord, l'élève a pris connaissance de ses points forts et de ses faiblesses à l'analyse littéraire du trimestre précédent. Il a pu s'exprimer sur sa conception des critères d'évaluation et ajuster sa compréhension des attentes par la suite. Après chaque production, l'élève a été appelé à porter un jugement critique sur son texte. Aussi, il a pu parler de sa méthode de travail avec ses pairs et évaluer l'efficacité de sa démarche. La réécriture de certains textes a été exigée. À plusieurs reprises, l'élève a dû se questionner sur l'état de ses apprentissages et faire le bilan de ses connaissances. Le travail par les pairs a aussi été très valorisé.

Pour vérifier l'impact de notre expérimentation, nous avons recueilli tous les documents relatifs à l'analyse littéraire finale de mai 2008 afin de décrire les processus mentaux mis en place par les élèves et vérifier si leurs stratégies ont été efficaces. Nous avons aussi fait remplir deux questionnaires afin d'analyser les perceptions des élèves quant aux stratégies cognitives et métacognitives expérimentées. Finalement, lors d'une entrevue, l'enseignante nous a fait part de ses perceptions quant à l'intérêt de la recherche et ses limites. Les résultats que nous avons obtenus nous ont permis de voir quelle démarche chaque élève a suivie à partir des traces qu'il a laissées. Il semble que les étapes préalables à la rédaction, celles que l'on retrouve sur la copie de l'extrait littéraire, sont les stratégies les plus utiles pour recueillir toutes les informations nécessaires à la rédaction. Les élèves qui ont laissé des traces de ces étapes sont ceux qui ont le mieux réussi. Cependant, c'est sur le plan des perceptions qu'apparaît encore plus clairement l'importance de combiner les stratégies métacognitives aux stratégies cognitives déjà en place. Les élèves accordent une grande valeur à l'autoévaluation. Cette pratique semble avoir contribué à augmenter leur confiance alors qu'ils sont aptes à détecter leurs forces et leurs faiblesses. Aussi, plusieurs croient que le réinvestissement de cette stratégie dans les autres cours de français pourra les aider dans leur réussite.

De manière générale, l'expérimentation de stratégies métacognitives conjointement aux stratégies cognitives donne de bons résultats. Même si l'expérimentation s'est effectuée sur une courte période, elle a eu un impact positif chez les élèves et l'enseignante. Les élèves avaient le sentiment d'être en contrôle de leur réussite. Bref, les résultats nous encouragent donc à poursuivre l'insertion de stratégies métacognitives à l'intérieur du premier cours de français afin d'aider les élèves à acquérir une méthode de travail qui leur sera utile et efficace.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE.....	5
LISTE DES TABLEAUX.....	13
INTRODUCTION.....	15
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....	19
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	19
1.1 La formation générale: français, langue d'enseignement et littérature	19
1.2 Le premier cours de français au collégial	21
1.3 Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage	22
1.4 L'évaluation	23
1.5 Un cours de reprise pour les élèves qui ont échoué au premier cours	23
2. LE PROBLÈME DE LA RECHERCHE	24
2.1 Des problèmes pédagogiques.....	25
2.1.1 L'évaluation du produit seulement.....	25
2.1.2 L'élève peu impliqué dans l'évaluation	26
2.2 Des problèmes cognitifs dans l'apprentissage de la procédure.....	27
2.2.1 Une procédure non maîtrisée	27
2.2.2 Peu de traces du processus intellectuel	28
2.3 Des problèmes sur le plan de la métacognition.....	30
2.4 Une amélioration peu probable et un transfert difficile	31
3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE	32
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	35
1. UNE APPROCHE COGNITIVISTE.....	35
1.1 Les stratégies cognitives et métacognitives	36
1.2 Les conceptions de l'enseignement et l'apprentissage	36
2. LES CONNAISSANCES.....	38
2.1 Les connaissances déclaratives	39
2.2 Les connaissances procédurales.....	40
2.2.1 La procéduralisation.....	41
2.2.2 La composition: vers l'automatisation de la procédure	42
2.3 Les connaissances conditionnelles.....	44

3. LA MÉTACOGNITION	45
3.1 L'autoévaluation	46
3.2 La régulation	48
3.3 La motivation et l'autonomie	50
4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	52
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE	55
1. LE PARADIGME DE RECHERCHE	55
2. LE TYPE DE RECHERCHE	56
3. L'ÉCHANTILLON.....	56
4. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	60
5. L'EXPÉRIMENTATION EN CLASSE	62
5.1 Les critères d'évaluation et la rétroaction sur l'épreuve de la session précédente	62
5.2 Une présentation de l'approche visée par le cours d'aide à la réussite.....	63
5.3 L'analyse littéraire	64
5.3.1 Le résumé.....	64
5.3.2 Le paragraphe.....	66
5.3.3 L'introduction	67
5.3.4 La conclusion	68
5.3.5 L'analyse complète	69
5.4 Travaux autres que l'analyse littéraire	70
5.5 Réflexion globale	71
6. LES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES ET LES INSTRUMENTS DE MESURE.....	71
6.1 L'épreuve finale du cours	73
6.1.1 La rédaction finale.....	73
6.1.2 La grille d'évaluation sommative	74
6.2 Les questionnaires écrits aux participantes et participants (élèves).....	74
6.2.1 Le questionnaire sur la métacognition	75
6.2.2 Le questionnaire <i>Réflexion sur le cours</i>	75
6.3 L'entrevue (enseignante remplaçante).....	76
7. L'ANALYSE DES DONNÉES	78
7.1 L'analyse de contenu: questionnaires, entrevue et traces de la démarche intellectuelle	79
7.1.1 Les questionnaires.....	80
7.1.2 L'entrevue	81
7.1.3 Les traces écrites	81

7.2 Les statistiques: les questionnaires, la grille d'évaluation sommative.....	83
7.2.1 Les questionnaires.....	83
7.2.2 La grille d'évaluation sommative	84
8. LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ.....	85
8.1 Le critère de crédibilité	85
8.2 Le critère de transférabilité	85
8.3 La constance interne.....	86
8.4 Les critères de fiabilité.....	86
QUATRIÈME CHAPITRE - LES RÉSULTATS.....	87
1. L'UTILISATION DES STRATÉGIES À PARTIR DES TRACES LAISSÉES.....	87
1.1 Les traces sur la copie de l'extrait littéraire	88
1.2 Les traces sur le brouillon	89
1.3 Les traces de révision sur le texte rédigé par l'élève	89
2. L'EFFICACITÉ DES STRATÉGIES	91
3. LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES.....	95
4. LES PERCEPTIONS DE L'ENSEIGNANTE	113
CINQUIÈME CHAPITRE - LA DISCUSSION	119
1. LA MÉTHODE DE TRAVAIL	119
2. LA MÉTACOGNITION.....	120
3. LA CONFIANCE ET L'AUTONOMIE	122
CONCLUSION.....	125
1. UN RAPPEL DU PROCESSUS DE RECHERCHE	125
2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	127
2.1 L'échantillon choisi.....	128
2.2 Les données recueillies à partir des questionnaires	128
3. LES RETOMBÉES	129
3.1 Pour l'auteur de la recherche et ses collègues.....	129
3.2 Pour les élèves.....	130
4. LES RECHERCHES FUTURES	130
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	131
ANNEXE A - FICHE DE L'ÉLÈVE.....	135
ANNEXE B - CONTRAT DE L'ÉLÈVE.....	139

ANNEXE C - PLAN DE COURS	142
ANNEXE D – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (élèves).....	151
ANNEXE E – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (enseignante)	153
ANNEXE F - MATÉRIEL POUR L'EXPÉRIMENTATION.....	155
ANNEXE G - QUESTIONNAIRE SUR LA MÉTACOGNITION	174
ANNEXE H - QUESTIONNAIRE RÉFLEXION SUR LE COURS	178
ANNEXE I - GRILLE D'ANALYSE DE LA DÉMARCHE INTELLECTUELLE DE L'ÉLÈVE.....	183

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – La psychologie cognitive – Catégories de connaissances	38
Tableau 2 – Les critères pour la sélection des élèves	57
Tableau 3 – Le parcours scolaire des participants en français	58
Tableau 4 – Les techniques et instruments de collecte de données	72
Tableau 5 – Les méthodes d’analyse pour chaque instrument	79
Tableau 6 – L’analyse littéraire de mai 2008	92
Tableau 7 – Les paragraphes de l’analyse littéraire.....	92
Tableau 8 – La procédure de l’analyse littéraire	96
Tableau 9 – L’autoévaluation	98
Tableau 10 – La régulation	102
Tableau 11 – La régulation en lien avec l’évaluation de l’enseignante	104
Tableau 12 – La démarche pour comprendre l’évaluation	104
Tableau 13 – L’atteinte des objectifs du cours	107
Tableau 14 – L’atteinte des objectifs du cours (suite)	107
Tableau 15 – Les stratégies utiles pour écrire de bonnes analyses littéraires	109
Tableau 16 – Les objectifs non atteints des élèves ayant à l’épreuve finale	110
Tableau 17 – La volonté de réussir le cours et l’investissement de l’élève.....	112

INTRODUCTION

Le premier cours de français obligatoire au cégep, *Écriture et littérature* (601-101-04), est un cours dont la réussite est cruciale puisque les cours de français suivants s’y grefferont dans une progression logique qui mène l’élève vers l’épreuve ministérielle de français.

Notre expérience des dernières années dans l’enseignement de ce premier cours nous a amenée à réfléchir sur certaines pratiques pédagogiques qui pourraient être instaurées afin d’aider l’élève dans ses apprentissages alors que la compétence finale du cours vise la rédaction d’une analyse littéraire.

Bien que l’on montre à l’élève en quoi consiste une analyse littéraire et comment la rédiger, il demeure que plusieurs élèves n’arrivent pas à maîtriser les connaissances procédurales que cette tâche exige ou encore ils ne réutilisent pas celles-ci dans les cours suivants. De plus, l’évaluation, telle qu’elle est effectuée habituellement, ne permet pas à l’élève d’y participer, que ce soit sur le plan de l’évaluation de ses productions ou encore de sa propre démarche.

Dans cette recherche-expérimentation, nous avons souhaité mettre en place une approche où l’élève serait impliqué dans son processus d’apprentissage, incorporant des stratégies métacognitives aux stratégies cognitives déjà en place. Ainsi l’élève aurait à réfléchir sur ses comportements dans la réalisation de sa tâche d’écriture. L’expérimentation se veut une mise à l’essai d’une approche qui pourrait, éventuellement, être intégrée à tous les cours de français en vue d’aider les élèves à prendre en charge leur réussite.

Le premier chapitre vient mettre en contexte notre problématique. Il sera question de la séquence des cours de littérature au collégial, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et de l'évaluation telles qu'elles se présentent dans notre cégep. Ensuite, certains problèmes d'ordre pédagogique en lien avec l'évaluation et la métacognition seront abordés et nous présenterons quelques constats qui y sont directement reliés. Le chapitre se termine par la question générale de la recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique. Notre recherche s'appuie principalement sur deux grands axes qui s'inscrivent dans la théorie cognitive de l'apprentissage: les stratégies cognitives pour les connaissances procédurales qui servent à la rédaction de l'analyse littéraire, et les stratégies métacognitives qui sont développées par différentes activités d'autoévaluation qui poussent l'élève à réfléchir et à évaluer ses propres méthodes de travail ainsi que ses productions. La mise en place de stratégies d'autoévaluation lors de l'apprentissage de l'analyse littéraire se veut être un élément déclencheur et un processus que l'élève pourrait intégrer pour favoriser une régulation de sa part alors qu'il construit ses connaissances. C'est à la fin de ce chapitre que les objectifs spécifiques de recherche sont présentés.

Le troisième chapitre précise quels éléments méthodologiques sont utilisés pour mener la recherche. Ainsi il sera question du paradigme et du type de recherche privilégiés, de la manière dont s'est effectuée la sélection de l'échantillon, et du déroulement de la recherche. Nous ferons aussi une présentation des diverses stratégies utilisées lors de l'expérimentation en classe. De plus, une justification du contenu de chaque instrument de collecte est donnée en fonction des objectifs de la recherche. La manière dont s'effectuera l'analyse des données recueillies et le respect des critères de rigueur et de scientificité de notre recherche terminent ce chapitre.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus à partir des données recueillies et analysées. Ces résultats sont fournis sous forme de tableaux et de textes

descriptifs. Il est question des stratégies que l'élève a mises en place à partir des traces laissées et de sa performance à l'épreuve finale de mai 2008. Les perceptions des élèves et de l'enseignante quant à l'expérimentation sont aussi présentées.

Le cinquième chapitre, la discussion, reprend les principaux résultats en lien avec le cadre de référence du chapitre 2 et les objectifs spécifiques de la recherche.

Finalement, la conclusion est la synthèse des chapitres précédents à laquelle nous ajoutons certaines limites de la recherche, les retombées de celle-ci et les pistes de recherches futures.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de notre recherche. Il sera question du contexte dans lequel la problématique s'insère et du problème qui en découle. À la fin de ce chapitre émerge notre objectif principal de la recherche.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Bien que la recherche porte principalement sur le premier cours de français obligatoire au collégial, il importe de bien comprendre les éléments qui mettent en contexte la contribution de ce cours et ses intentions. De même, quelques pratiques pédagogiques, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que l'évaluation seront abordées afin de donner le plus fidèlement possible le portrait de la situation.

1.1 La formation générale: français, langue d'enseignement et littérature

La formation générale au collégial comprend les cours de philosophie, d'anglais langue seconde, d'éducation physique, et de français, langue et littérature. Tous les programmes sont élaborés de manière à accorder une place à la formation générale dont la réussite de chacun des cours obligatoires est requise. L'élève doit donc réussir les cours des quatre disciplines de la formation générale ainsi que les cours spécifiques du programme dans lequel il s'est inscrit. Cependant, pour obtenir son diplôme d'études collégiales, l'élève doit, en plus de réussir l'épreuve synthèse de son programme s'il y a lieu, faire la preuve qu'il a une compétence suffisante du français. Cette compétence est vérifiée par une épreuve synthèse ministérielle. Cette épreuve comporte trois volets: le fond (le contenu), la forme (l'organisation de la

dissertation critique) et la langue (orthographe, syntaxe, ponctuation, vocabulaire). L'élève doit donc obtenir une note satisfaisante pour chacune des trois composantes, sinon il devra recommencer l'épreuve jusqu'à sa réussite pour obtenir son diplôme d'études collégiales.

Pour amener l'élève à développer sa compétence en écriture et le guider vers la réussite de l'épreuve, la formation générale en français au collégial prévoit trois cours de formation générale commune¹, à la suite desquels l'élève est invité à s'inscrire à l'épreuve. Le premier cours commun de français, *Écriture et littérature*, est préalable aux deux autres qui se suivent pour permettre de développer progressivement les compétences prévues par une acquisition graduelle des connaissances auxquelles pourront venir se greffer de nouvelles notions dans le dernier cours. Ainsi, l'élève apprendra à rédiger une analyse littéraire, puis une dissertation littéraire explicative et, finalement, une dissertation critique.

Cependant, l'élément qui suit mérite d'être rapporté pour mieux comprendre la problématique qui sera soulevée. En décrivant la formation générale en français, langue et littérature, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport précise, dans l'un des résultats attendus, que

Sur le plan des acquis cognitifs, [l'élève] sera capable d'analyser, d'expliquer et d'apprécier des textes littéraires, ainsi que d'autres types de discours, et d'en rendre compte par écrit de façon cohérente, organisée et dans une langue correcte; [...] de porter un regard critique sur ses productions afin d'en percevoir les particularités et les forces, et d'en corriger les faiblesses tant sur le plan des idées que sur celui de la langue. (Gouvernement du Québec, 2007, p. 4)

C'est la dernière partie de ce paragraphe qui nous intéresse particulièrement misant ainsi sur la réflexion que l'élève doit effectuer en ce qui a trait à l'évaluation de son travail.

¹ Un quatrième cours de français obligatoire est prévu: ce cours touche plus précisément la communication écrite et orale et s'inscrit dans la composante de formation générale propre aux programmes.

1.2 Le premier cours de français au collégial²

Le premier cours de français est habituellement offert dès le premier trimestre³. L'énoncé de la compétence est le suivant: Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques. L'épreuve terminale du cours, telle qu'elle est formulée dans le descriptif de cours élaboré par le département de Lettres du cégep, précise que l'élève doit être capable de rédiger individuellement, en quatre heures et en classe, une analyse littéraire d'au moins 700 mots sur un texte appartenant à un courant étudié.

Cette compétence est développée tout au long du trimestre où l'élève est appelé à rédiger les diverses parties de l'analyse littéraire. Au cégep où nous enseignons, 70 % de la note finale du bulletin provient de travaux et d'examens reliés à la compétence de rédaction d'analyses littéraires, partielles ou complètes. L'autre 30 % provient d'examens de connaissances littéraires et de lecture.

La base de l'analyse littéraire, enseignée au premier cours, est préalable au deuxième et au troisième cours de français alors que l'enseignante ou l'enseignant apprendra aux élèves les rudiments de la dissertation explicative, puis ceux de la dissertation critique. Néanmoins, la méthode de travail à acquérir vise une portée beaucoup plus large que le cours ou encore l'épreuve ministérielle; elle cible un transfert dans tout autre cours ou situation extrascolaire où l'élève aura à analyser un texte et à en rendre compte à l'écrit. Bien que ce soit dans un contexte littéraire que la compétence sera développée, la méthode de travail, quant à elle, pourra être investie ailleurs.

² La présentation du cours est en lien avec la réalité du cégep où a lieu l'expérimentation. Ainsi, il ne sera pas question de présenter les différences avec les pratiques des autres collèges.

³ Certains élèves devront suivre un cours de *Mise à niveau* à leur entrée au cégep si leurs résultats en français de la 5^e secondaire sont jugés insuffisants.

1.3 Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Les enseignantes et enseignants de la formation générale en français, langue et littérature au cégep où a lieu l'expérimentation sont, pour la plupart, des spécialistes de la littérature; quelques-uns ont une formation en pédagogie ou encore dans une discipline connexe.

Comme le premier cours de français a une pondération de 2-2-3⁴, il est donc habituel que les enseignantes et enseignants donnent un contenu littéraire (connaissances déclaratives portant, entre autres, sur les courants, les auteurs, le contexte sociohistorique, les procédés d'écriture, etc.) qui couvre près de 50 % du temps, et souvent davantage. L'autre partie est normalement réservée à des ateliers dans lesquels l'élève peut effectuer diverses activités en lien avec la compétence à développer. Chaque enseignante ou enseignant peut utiliser les stratégies qui lui conviennent pour aider l'élève dans cet apprentissage.

La pratique habituelle et commune à la majorité des enseignantes et enseignants du cégep est d'expliquer en quoi consiste l'analyse littéraire, d'en fournir des modèles des différentes parties, puis de demander à l'élève d'en rédiger une ou plusieurs. L'enseignement porte principalement sur l'apprentissage de connaissances déclaratives (le quoi, ce que c'est). D'autres enseignantes ou enseignants peuvent fournir une procédure ou encore faire la démonstration des actions à poser en vue de réaliser la tâche (le comment, ce qu'il faut faire). L'élève, de son côté, doit tenter de rédiger une analyse en conformité avec les modalités prévues par son enseignante ou son enseignant. Toutefois, rien n'indique clairement à l'enseignante ou l'enseignant si l'élève a suivi une procédure quelconque ou s'il a tenté de reproduire sa rédaction à partir du modèle présenté en classe.

⁴ Cette pondération correspond au nombre d'heures de théorie, d'ateliers en classe et de travaux à réaliser à l'extérieur de la classe.

Aussi, le descriptif de cours rappelle, dans la section des contenus essentiels, que les enseignantes et enseignants doivent prévoir des stratégies de révision de textes aux élèves. De manière générale, ces derniers réfèrent les élèves au Centre d'aide en français afin qu'ils corrigent leurs fautes (orthographe d'usage ou grammaticale) alors que le travail a déjà été évalué. C'est donc au niveau linguistique que les stratégies de révision ou de correction sont proposées par le Centre d'aide en français.

1.4 L'évaluation

L'évaluation en cours de session est presque toujours effectuée par l'enseignante ou l'enseignant et on lui attribue généralement une valeur sommative. L'évaluation porte sur la rédaction seulement, soit le produit qu'a réalisé l'élève.

La correction de l'épreuve finale du cours se fait à partir d'une grille commune que les enseignantes et enseignants sont tenus d'utiliser. Celle-ci comporte une échelle uniforme qui reprend les éléments de l'analyse littéraire, dans le même ordre qu'ils apparaissent dans l'analyse. En cours de session, l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser la même grille et noter des commentaires sur la feuille de l'élève au besoin, ou encore elle ou il peut attribuer une note générale en privilégiant une grille qui précise les erreurs ou les bons coups, etc.

1.5 Un cours de reprise pour les élèves qui ont échoué au premier cours

Dans le cadre de son *Plan institutionnel de la réussite éducative* et de sa *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*, le cégep met en place des mesures de soutien à la réussite pour aider les élèves dans leurs efforts à réussir tous leurs cours (Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, L.R.Q.,

chapitre C-9. Article 4.02 du règlement 12.) Le cégep a convenu d'offrir, pour la deuxième fois, un cours spécial où certains élèves ayant échoué au premier cours de français obligatoire sont regroupés afin de leur offrir un soutien supplémentaire dans le but de développer leur compétence en écriture. C'est dans ce cours que nous avons souhaité mener l'expérimentation. Comme ce cours d'*Écriture et littérature* est préalable aux cours suivants et qu'il est composé d'élèves ayant des difficultés à rédiger des analyses littéraires, celui-ci a été conçu de manière à venir combler les principales lacunes de ces élèves en leur faisant développer d'autres habiletés qui les aideront à réaliser la tâche d'écriture.

2. LE PROBLÈME DE LA RECHERCHE

La compétence de rédaction d'analyses littéraires tient en grande partie à l'application d'une méthode de travail intellectuel à laquelle l'élève greffe des connaissances littéraires. Cette méthode de travail, qu'elle soit enseignée de manière plus explicite ou non, demeure avant tout une action dans laquelle l'élève agit seul. Entre l'enseignement de l'analyse littéraire et l'analyse littéraire produite par l'élève, rien n'est apparent. Autrement dit, le processus cognitif d'apprentissage de l'élève ne prendra forme qu'à l'écrit alors que la tâche a été réalisée. Quelle aide l'enseignante ou l'enseignant peut-il apporter à l'élève s'il n'a accès qu'au produit final, soit le résultat du processus cognitif? Comment l'élève peut-il réaliser à quel moment il a commis une erreur dans la réalisation de la tâche alors qu'il n'en a gardé nulle trace? L'élève a-t-il pris le temps de s'arrêter afin d'évaluer ses stratégies et de modifier son comportement en cours de route pour en améliorer sa rédaction? Ces interrogations sont la source même de la recherche.

Plusieurs observations ont suscité notre intérêt. Certaines relèvent de la réalité pédagogique des cours de français, langue et littérature; d'autres proviennent de notre expérience récente alors que nous avons tenté de mettre en place de nouvelles stratégies.

Pour mieux comprendre l'ampleur du problème, voici les constatations que nous avons faites au cours des dernières années.

2.1 Des problèmes pédagogiques

Les enseignantes et enseignants sont les experts dans la classe. De bonne foi, ils souhaitent aider les élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, à différentes occasions, ils placent les élèves dans des situations d'écriture afin de leur faire développer la compétence attendue du cours. De son côté, l'élève est appelé à mettre en pratique ses habiletés d'écriture pour les développer davantage. Comme les écrits sont la preuve du travail exécuté, l'élève remet ses rédactions à l'enseignante ou l'enseignant pour les faire évaluer.

2.1.1 L'évaluation du produit seulement

L'élève a pour principale tâche de soumettre à l'enseignante ou l'enseignant le résultat de son analyse en respectant la présentation et l'ordre des éléments, de même que les règles du code linguistique. Ainsi, il n'a pas à fournir des traces de sa méthode de travail ou à rendre compte de sa démarche: seul le produit final est exigé.

De même, l'élève n'est habituellement pas questionné sur sa connaissance de la procédure. Il n'a donc pas à s'exprimer sur les actions qu'il a effectuées. Les enseignantes et les enseignants peuvent identifier les éléments qui causent le problème, mais à partir de la grille d'évaluation qui porte sur le travail complété seulement, puisqu'ils n'ont pas accès à d'autres moyens pour le vérifier.

2.1.2 L'élève peu impliqué dans l'évaluation

De manière générale, les élèves ne sont pas impliqués dans le processus d'évaluation; seulement l'enseignante ou l'enseignant a la tâche d'évaluer les travaux d'écriture. Si «la mesure et l'évaluation des étudiants relèvent entièrement et exclusivement des enseignants» (Howe et Ménard, 1994, p. 22), c'est en grande partie parce que l'enseignante ou l'enseignant ne croit pas l'élève capable d'évaluer lui-même sa rédaction à partir d'un modèle compte tenu que l'analyse littéraire peut prendre plusieurs avenues.⁵ Puisque plusieurs bonnes réponses sont à envisager lors de l'évaluation des analyses littéraires, les enseignantes et les enseignants se sentent donc obligés, d'une certaine façon, de tout corriger pour assurer une évaluation adéquate. Ainsi, à plusieurs reprises, le même cycle s'installe: l'élève rédige des parties de l'analyse, l'enseignante ou l'enseignant les corrige, puis remet à l'élève le texte noté et commenté s'il y a lieu. Parallèlement, lorsque le texte noté est remis à l'élève, il faudrait se demander et vérifier dans quelle mesure ce dernier lit les commentaires, les comprend et, surtout, s'il en tient compte par la suite.

La croyance des enseignantes et enseignants qu'il faut tout corriger pour évaluer fait en sorte que ces derniers peuvent se fier au nombre de rédactions évaluées pour chacune des parties de l'analyse pour justifier que l'élève est prêt à l'épreuve finale. Comme il n'est pas habituel de demander à l'élève de réécrire ses textes, souvent parce qu'un modèle a été montré suite à l'évaluation et que l'élève pourrait grandement s'en inspirer, il est alors plus difficile de lui signifier sa progression ou encore la stagnation dans laquelle il se trouve. Il est encore moins évident de lui indiquer l'action manquante ou erronée alors que l'on exclut la vérification du processus et des stratégies de l'élève.

⁵ Bien que la correction linguistique soit un autre aspect qui incite l'enseignante ou l'enseignant à tout corriger, elle n'est toutefois pas prise en considération dans la présente recherche.

Bien que l'enseignante ou l'enseignant puisse proposer à l'élève plus faible d'effectuer des travaux d'écriture supplémentaires, c'est souvent à partir d'un extrait littéraire différent que l'élève reprend la tâche. Souvent, ces rédactions obtiennent une valeur assez semblable aux précédentes puisque l'élève n'a pas nécessairement su revoir ses stratégies ou opter pour de nouvelles afin de réaliser plus efficacement sa tâche.

2.2 Des problèmes cognitifs dans l'apprentissage de la procédure

Au cours des derniers trimestres, nous avons porté une attention particulière aux actions que pose l'élève alors qu'il est en situation d'écriture, que ce soit en ce qui a trait aux étapes qui guident son travail ou à la présence des traces qu'il laisse sur son extrait littéraire. Nous avons relevé quelques lacunes qui semblent contribuer au problème que rencontre l'élève lors de la rédaction de l'analyse littéraire.

2.2.1 Une procédure non maîtrisée

Comme on le verra au chapitre suivant, l'apprentissage de la procédure de rédaction d'une analyse littéraire repose sur l'utilisation de stratégies cognitives efficaces. Ces stratégies semblent faire défaut à plusieurs élèves.

Deux enseignantes du département de Lettres ont soumis leurs élèves à un exercice qui consiste à leur demander d'écrire la procédure pour rédiger un paragraphe, comme s'ils avaient à l'enseigner à un ami. L'erreur la plus fréquente relevée est la suivante: l'élève oublie les étapes préalables à la rédaction, inscrivant plutôt les composantes du paragraphe. Ce constat montre la difficulté à intégrer un processus de préparation à la rédaction. L'exécutant retient les éléments obligatoires qui constituent le paragraphe sans tenir compte de la méthode qui lui permet d'y arriver. Ce sont les connaissances déclaratives seules qui sont présentes, sans spécifier les actions à mettre en place. Cela relève de l'absence de réflexion ou de

planification, pourtant préalable et essentielle à la rédaction. De plus, les élèves sont surpris lorsqu'il leur est demandé d'écrire sur une méthode de travail alors qu'il leur est toujours demandé de produire seulement. Certains élèves ont témoigné que cela les avait aidés à se questionner sur leur démarche, à se remettre dans le contexte de rédaction et à s'observer dans l'exécution de la tâche. Bien que cet exercice soit peu utilisé en classe, il s'avère toutefois une piste à envisager pour favoriser la métacognition et apprendre la procédure.

2.2.2 Peu de traces du processus intellectuel

Il arrive que l'élève n'écrive pas sur la copie de l'extrait littéraire qu'il doit analyser. En fait, il remet l'extrait vierge alors qu'il avait à le travailler, à l'analyser. Quelle démarche l'élève a-t-il suivie ou quelles étapes a-t-il respectées parmi celles proposées? Si l'élève ne laisse pas de traces des actions qu'il a réalisées, il risque de ne pas se rappeler précisément le chemin qu'il a emprunté; l'enseignante ou l'enseignant ne pourra guère l'aider à corriger le tir, faute de s'appuyer sur des preuves laissées par l'élève. Or, lorsqu'il reçoit la correction de sa rédaction quelques jours plus tard, l'élève ne peut pas retourner sur le texte qu'il a analysé pour revoir les erreurs qu'il a commises. Pourtant ces traces se laissent au fur et à mesure que l'élève travaille et lui permettent d'éviter de faire un brouillon alors qu'il aura tous les éléments sous les yeux. Mais, sans ces traces ou «sans verbalisation, les enseignantes et enseignants n'ont pas accès aux processus mentaux de leurs élèves et ne peuvent les aider à améliorer leurs démarches par des suggestions adaptées à la gestion personnelle de leur activité mentale.» (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 1) Comme il est difficile d'observer chaque élève en action dans la tâche, regarder les traces laissées sur le document à l'étude pourrait être une piste à considérer pour mieux comprendre le processus qu'a mis en place l'élève. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant pourrait identifier, ou faire identifier par l'élève, les étapes qui ont été omises et serait alors en mesure de mieux guider la métacognition chez ce dernier.

Ces constats montrent un problème quant à la réflexion sur la méthode de travail et l'évaluation; telles qu'elles se présentent dans les deux cas, l'élève n'explique pas sa démarche de travail et, de plus, il est exclu du processus d'évaluation; celle-ci ne porte que sur la tâche finie. Présentement, tout repose sur le travail final et l'évaluation de l'enseignante ou l'enseignant qui a le dernier mot et l'entière responsabilité de critiquer le travail. Ainsi, le regard de l'enseignante ou de l'enseignant porte principalement sur la dernière étape d'exécution du processus de rédaction. Pourtant, si le résultat des rédactions des élèves n'est guère concluant, c'est peut-être le signe qu'une étape d'apprentissage a été négligée en cours de route ou que l'élève ne comprend pas suffisamment ce qui est attendu de lui. Dans ce cas, le fait que l'élève ne soit pas invité à se prononcer sur sa démarche ou encore à participer à l'évaluation de son travail est une source du problème. C'est lui laisser croire qu'il n'est pas compétent pour critiquer sa façon de faire ou sa production et que ces étapes de l'apprentissage ne sont guères importantes. Pourtant le MELS demande que les habiletés d'autoévaluation et de critique soient développées sur le plan des acquis cognitifs. (Gouvernement du Québec, 2007, p. 4)

L'une des solutions serait, tout d'abord, de s'intéresser à la démarche intellectuelle de l'élève pour que l'enseignante ou l'enseignant puisse lui apporter une aide adéquate et personnalisée, et l'amener ainsi à rédiger correctement son travail. Ensuite, il faudrait envisager l'évaluation comme une responsabilité partagée entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'un cours de reprise pour lequel les élèves ont été ciblés. Si les stratégies du cours précédent n'ont pas apporté les résultats attendus, l'enseignement de ces mêmes notions doit être bonifié et c'est la participation active de l'élève qui est visée par l'expérimentation.

2.3 Des problèmes sur le plan de la métacognition

Dans le contexte d'enseignement habituel, les moyens pour susciter la réflexion sur sa démarche sont quasi inexistantes lors de l'apprentissage des connaissances procédurales, à moins que l'enseignante ou l'enseignant ne s'intéresse à la démarche de l'élève et cherche à connaître ses stratégies. «Si l'apprenant s'interroge sur les raisons de sa réussite et s'il porte un regard sur sa démarche mentale en cours de pratique de cette méthode» (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 42), alors il sera question de métacognition.

Lorsque l'élève accomplit la tâche qui lui est demandée, quelle est sa réelle implication métacognitive en cours de processus? Si l'élève ne revient pas sur son texte, acceptant ainsi le premier jet, quelle évaluation fait-il de son travail? Quel regard porte-t-il sur son travail?

Saint-Pierre (1994) présente comment fonctionne un apprenant qui exerce sa métacognition:

On peut remarquer que deux personnes semblent coexister chez celui ou chez celle qui apprend. D'abord, il y a un être qui agit; il résume, se récompense, sollicite l'aide des autres, souligne, etc. C'est l'exécutant; il exécute les stratégies cognitives, affectives et de gestion des ressources. Et puis, il y a un être qui se regarde agir; il planifie, évalue, contrôle, réorganise, etc. C'est l'organisateur; ce personnage qui effectue les stratégies dites métacognitives. (p. 534)

Ainsi, c'est la deuxième fonction, celle de l'organisateur, qui peut être manquante chez l'élève plus faible. En fait, ce dernier réalise la première tâche puisque c'est celle-là même qui est demandée et qui est évaluée. Or certains processus mentaux de l'élève ont contribué à la réalisation de la tâche, mais ils ne sont pas perceptibles par l'enseignante ou l'enseignant. On peut cependant se questionner à savoir si la réflexion sur les stratégies mises en place ou sur le produit final a eu lieu. Si l'élève n'a pas été habitué à s'exprimer sur sa méthode de travail ou qu'il ne l'a pas fait de sa propre initiative et, parallèlement, s'il n'a pas participé à l'évaluation, l'on peut

supposer alors que les stratégies métacognitives n'ont peut-être pas été mises à contribution. Cela expliquerait, en partie, pourquoi l'élève plus faible n'arrive pas à réaliser efficacement la tâche et à transférer ses apprentissages.

D'ailleurs, nous avons remarqué au cours des derniers trimestres que, lorsque l'élève doit évaluer sa rédaction à partir d'une grille ou d'une liste d'actions, il réussit assez bien cette tâche. Or, le problème se situe dans l'étape suivante qui ne semble pas être effectuée. Bien qu'il puisse être conscient des éléments qui demanderaient une correction de sa part, l'élève ne semble pas s'investir plus à fond afin de rendre un produit meilleur à l'enseignante ou l'enseignant. Ainsi, l'autoévaluation à partir du produit s'effectue assez bien. Mais comme l'élève a terminé la tâche demandée, le retour sur sa production peut sembler lourd alors qu'il a déjà mis tout le temps qu'il jugeait nécessaire. La régulation, à ce stade, obligerait l'élève à revoir tout le processus et, peut-être, l'amènerait à recommencer le travail. Or, le développement de son habileté à autoévaluer ses stratégies, alors qu'il est en cours de processus, pourrait lui permettre d'effectuer les changements au fur et à mesure.

2. 4 Une amélioration peu probable et un transfert difficile

Lorsque les élèves arrivent au deuxième cours de français, l'enseignement du paragraphe, pourtant vu au premier cours de français, est presque toujours à reprendre: plusieurs élèves semblent avoir oublié ce qui est attendu. Le concept de paragraphe est pourtant essentiel puisque l'élève aura à réaliser deux paragraphes de plus qu'au premier cours. Une cause demeure quant à ce problème de transfert: l'élève n'a pas correctement intégré les apprentissages visés dans le premier cours. Il faut s'assurer que les élèves sauront utiliser une méthode de travail efficace qu'ils pourront reprendre dans le deuxième cours de français.

Lors de la rédaction de l'analyse littéraire, si l'élève ne s'interroge pas sur son processus ou n'évalue pas si ses stratégies sont les meilleures pour la tâche à effectuer, les chances de produire des analyses meilleures sont minces. Nous nous sommes demandé comment expliquer le fait que certains élèves, pour une tâche accomplie plusieurs fois, maintiennent des résultats semblables tout au long du trimestre. Pourtant, entre deux activités similaires d'écriture, l'élève devrait opter pour la mise en place de stratégies différentes ou nouvelles qui lui permettraient d'être plus efficace dans la réalisation de la tâche.

Le transfert des apprentissages est peu envisageable dans ce contexte. Il s'agit là d'un problème substantiel puisque le deuxième cours de français sera encore plus exigeant pour l'élève, alors que l'enseignante ou l'enseignant considérera la base de l'analyse littéraire déjà maîtrisée. Envisager le développement des habiletés métacognitives chez l'élève pourrait être une des solutions à ce problème qui perdure, et le premier cours de français pourrait être un moment privilégié pour instaurer des stratégies qui favorisent la réflexion.

En somme, le problème est que le cours de littérature, tel que donné, n'accorde pas une place suffisamment grande au processus d'apprentissage de l'analyse littéraire. D'abord, l'accent est mis sur la tâche complétée et non la manière dont l'élève s'y prend pour l'exécuter. De plus, l'élève est absent du processus d'évaluation. En fait, la réflexion de l'élève sur ses stratégies et ses réalisations ne semble guère sollicitée; encore faudrait-il qu'il puisse l'exprimer. Si la réflexion est peu présente, il est alors difficile d'espérer qu'une régulation de la part de l'élève suivra.

3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Selon Tardif (1992), «de nombreuses recherches [...] ont également contribué à démontrer que la métacognition est une variable qui différencie les élèves

qui réussissent de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.» (p. 58)

Compte tenu des lacunes dans la rédaction d'une analyse littéraire et des problèmes que soulève une métacognition peu développée lors de l'apprentissage de l'analyse littéraire, la recherche s'effectuera à partir de l'objectif général suivant: Analyser les effets de l'enseignement de diverses stratégies cognitives et métacognitives sur le développement de la compétence à rédiger des analyses littéraires. Les stratégies cognitives sont intégrées dans la procédure de rédaction de l'analyse littéraire proposée aux élèves, alors que les stratégies métacognitives retenues sont relatives à l'autoévaluation et à la régulation.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente les différentes notions en lien avec la problématique soulevée au premier chapitre. D'abord, l'approche cognitive est au centre de notre essai puisque les stratégies cognitives et métacognitives vont de pair dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Par la suite, nous présentons les diverses connaissances: déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances procédurales sont à la base même de l'apprentissage de l'analyse littéraire; elles s'inscrivent dans le savoir-faire que nous tentons de faire développer par l'élève. Finalement, les stratégies métacognitives, souvent absentes dans les cours de littérature au cégep, sont abordées. Il sera plus précisément question de l'autoévaluation et de la régulation. Nous avons aussi choisi de rattacher les concepts d'autonomie et de motivation, deux éléments clés de l'apprentissage. Finalement, à partir de ces notions, nous avons pu formuler quatre objectifs spécifiques de la recherche.

1. UNE APPROCHE COGNITIVISTE

Le cadre de référence sur lequel s'appuie la recherche s'inscrit dans une perspective cognitive. D'abord, la méthode de travail sur laquelle porte l'expérimentation vise principalement l'acquisition de connaissances procédurales; ensuite, la métacognition concerne la manière dont l'élève apprend ainsi que l'utilisation de cette connaissance pour gérer ses processus mentaux. Ces deux dimensions sont donc à considérer pour un apprentissage optimal.

1.1 Les stratégies cognitives et métacognitives

Livingston (1997) indique bien l'importance de la mise en place de stratégies cognitives et métacognitives:

While there are several approaches to metacognitive instruction, the most effective involve providing the learner with both knowledge of cognitive processes and strategies (to be used as metacognitive knowledge), and experience or practice in using both cognitive and metacognitive strategies and evaluating outcomes of their efforts (develops metacognitive regulation). Simply providing knowledge without experience or vice versa does not seem to be sufficient for the development of metacognitive control. (p. 3)

Ainsi, les stratégies cognitives et métacognitives doivent être travaillées parallèlement puisque la combinaison de la connaissance de ces stratégies et leur mise en pratique peuvent favoriser la régulation. Comme «être compétent, c'est également agir avec autonomie, c'est-à-dire être capable notamment d'autoréguler ses actions» (Raymond, 2006, p. 75), cela relève bien l'intérêt de mettre en place des stratégies qui permettent à l'élève de développer ses habiletés, mais aussi d'être capable de gérer ses actions. Cela expliquerait peut-être le fait que bien souvent l'élève ne réutilise pas ses connaissances à l'extérieur de la classe (Tardif, 1992), faute de pouvoir effectuer les régulations requises. Pour qu'un transfert des apprentissages se réalise, il faut que l'élève ait initialement bien intégré les connaissances.

1.2 Les conceptions de l'enseignement et l'apprentissage

La psychologie cognitive s'intéresse à la construction du savoir. Ainsi l'apprentissage est vu comme le traitement de l'information où différentes stratégies viennent activer les processus cognitifs pour l'acquisition de différents types de connaissances. En voici les grands principes (Tardif, 1992):

a) L'enseignement se fait à partir des connaissances antérieures de l'élève, axé sur les stratégies cognitives et métacognitives et sur l'organisation des connaissances à partir de tâches complètes et complexes.

b) L'apprentissage se fait par construction graduelle des connaissances et par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations et leur organisation à partir des tâches globales.

c) L'enseignant intervient très fréquemment; il est un entraîneur et un médiateur entre les connaissances et l'élève.

d) L'évaluation est fréquente. Elle concerne les connaissances ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives. Elle est souvent formative, parfois sommative. La rétroaction est axée sur les stratégies utilisées et sur la construction du savoir.

e) L'apprenant est actif, constructif. Il a une motivation en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite.

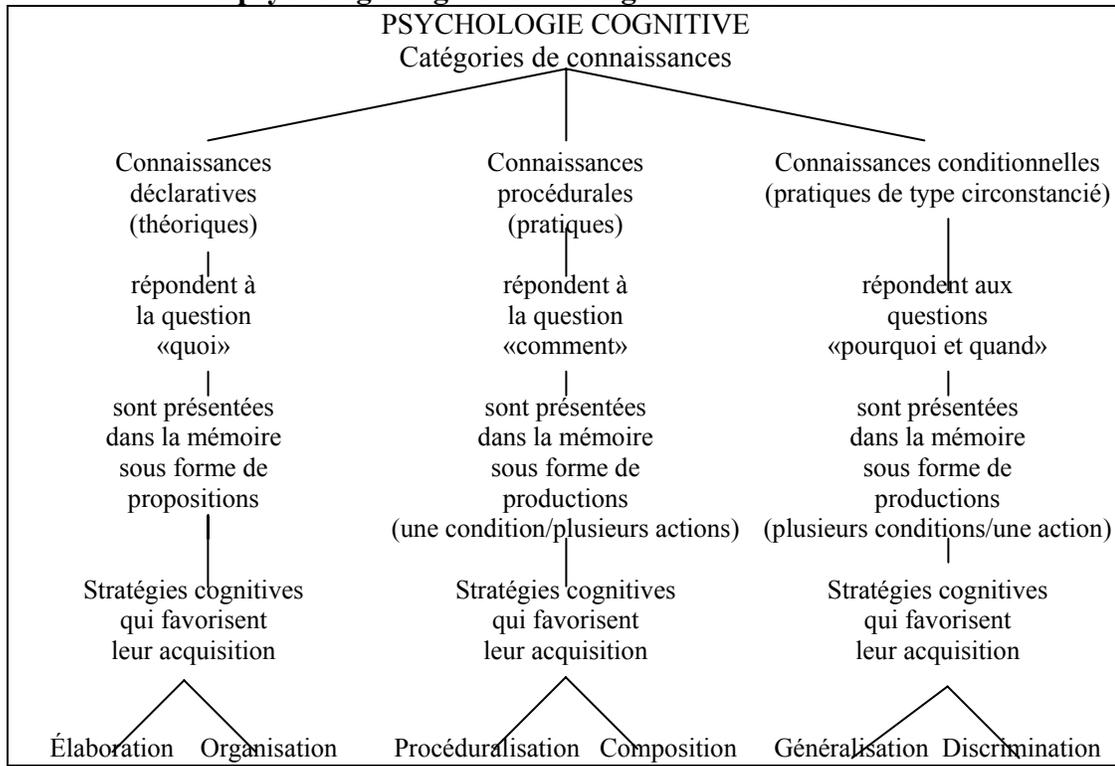
Nous avons volontairement encadré certains termes afin de faire ressortir les concepts clés. Ainsi l'apprentissage se fait par une appropriation graduelle des stratégies cognitives et métacognitives. La rétroaction, qu'elle soit faite par l'élève, l'enseignante ou l'enseignant, ou les deux, doit porter sur les connaissances mais aussi sur les stratégies mises en place par l'élève. Finalement, ce modèle vise à susciter l'engagement cognitif et affectif de l'élève, en lui montrant comment traiter l'information, et devrait favoriser le transfert de ses apprentissages. Le traitement de l'information passe donc par les stratégies cognitives et métacognitives, dans l'enseignement comme dans l'évaluation.

Barbeau, Montini et Roy (1997) rappellent que les enseignantes et enseignants sont des facilitateurs. Ces derniers n'ont pas pour tâche de faire le travail de l'élève, mais bien de le guider dans l'exécution de celui-ci en le mettant rapidement à la tâche. L'élève est ainsi placé au centre de son apprentissage et est responsable de sa réussite scolaire. C'est à lui que revient la tâche de s'investir, de développer ses connaissances et d'être le premier à évaluer ses progrès. Il faut donc que l'enseignante ou l'enseignant lui en laisse la chance et lui propose les outils nécessaires.

2. LES CONNAISSANCES

Selon les cognitivistes, il existe trois sortes de connaissances et chacune d'elles s'acquiert de manière différente et les stratégies cognitives pour y parvenir ne sont pas les mêmes.

Tableau 1
La psychologie cognitive – Catégories de connaissances



Tiré de Barbeau, Montini et Roy (1997, p. 290).

Ce tableau résume les trois types de connaissances en reliant les stratégies qui en favorisent l'acquisition aux six processus cognitifs identifiés en psychologie cognitive. Voyons maintenant en quoi consiste chacune d'elles.

2.1 Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont des connaissances théoriques. On peut alors penser aux définitions, aux mots de vocabulaire, aux formules, etc. Il s'agit de connaissances statiques. Les connaissances qui sont déjà entreposées dans la mémoire à long terme viennent alors faire le pont avec les nouvelles connaissances. C'est sous forme de réseaux, soit les liens entre les connaissances anciennes et nouvelles, que l'élève arrive à emmagasiner éventuellement les nouvelles informations dans sa mémoire à long terme. (Barbeau, Montini et Roy, 1997)

Pour acquérir des connaissances déclaratives, deux processus cognitifs doivent être mis en place. D'abord, l'*élaboration* permet de faire les premiers liens avec les informations déjà enregistrées dans la mémoire à long terme. C'est donc de manière individuelle que l'apprenant effectue les liaisons ou associations entre les nouvelles connaissances et les anciennes; il cherche alors à établir des liens avec ce qu'il sait déjà. Ensuite, l'*organisation* lui permet d'effectuer le classement, l'ordre de ces nouvelles connaissances à l'intérieur de sous-regroupements afin d'en favoriser le rappel. C'est ce deuxième processus qui permet alors de libérer la mémoire de travail et qui favorise le transfert.

Par exemple, les connaissances déclaratives en lien avec le paragraphe touchent ses principales composantes: idée principale, idée secondaire, illustration, commentaire et phrase de rappel.

2.2 Les connaissances procédurales

Les connaissances procédurales sont des connaissances pratiques qui demandent à l'élève d'être actif et d'agir en respectant un ordre d'actions. Lorsque l'élève lit un texte ou lorsqu'il rédige un résumé ou un paragraphe par la suite, il est appelé à mettre en pratique une procédure, une démarche, pour mener à bien la réalisation de sa tâche.

L'habileté d'analyser des textes et d'en rendre compte par écrit touche principalement l'acquisition de connaissances procédurales. Bien que l'élève voie la théorie qui porte sur des connaissances déclaratives, soit les éléments obligatoires de chacune des parties de l'analyse, et qu'il prenne connaissance de divers exemples ou modèles, c'est toute une suite d'actions qui sont nécessaires à la réalisation de la tâche. L'enseignement d'une telle démarche vise l'acquisition d'habiletés cognitives qui s'inscrivent dans le traitement de l'information.

Pour l'élève ayant plus de difficulté dans la compréhension des textes et la rédaction, il lui faut alors suivre une procédure qui lui permettrait de réaliser la tâche de manière plus efficace. Ainsi, il incombe à l'enseignante ou l'enseignant de fournir cette procédure à l'élève afin de le guider dans sa démarche de travail. Si chaque étape de la procédure est suivie, tout en respectant l'ordre proposé, l'élève évite une perte de temps puisqu'il recueillera tous les éléments nécessaires à sa rédaction dans une logique de progression.

En fait, derrière chaque acte de production d'un texte écrit, une procédure est mise en place. Pour le scripteur plus expert, l'acte d'écriture se fait de manière plus spontanée puisqu'il a intégré cette procédure qui est devenue, avec le temps et la pratique, un automatisme ne requérant plus la mise en place consciente d'une suite d'étapes.

À cet effet, Tardif (1992) précise un élément important dont il faut tenir compte et qui montre bien qu'une procédure exige une pratique et s'acquiert bien différemment des connaissances déclaratives:

Connaître théoriquement la procédure à suivre ne veut pas dire que l'élève sait la produire: l'action est essentielle à l'acquisition d'une connaissance pratique. Cependant, si un élève a en main une représentation de la séquence des actions à exécuter pour acquérir une connaissance pratique, il devient bien outillé pour intégrer cette connaissance. Il possède un outil auquel se référer lorsque cela est utile. (p. 279)

Les connaissances procédurales s'acquièrent à partir de deux grands processus cognitifs: la procéduralisation et la composition (l'autonomisation).

2.2.1 La procéduralisation

La *procéduralisation* «consiste à créer une représentation de la condition» (Barbeau, Montini, Roy, 1997, p. 279) et à effectuer la séquence des actions. Cela signifie que l'apprenant doit pouvoir reconnaître à quel moment il aura à mettre en place la procédure et, par la suite, être capable de l'exécuter. Ainsi si l'élève a pour but de rédiger un paragraphe (il s'agit alors de la représentation de la condition), alors il devra suivre les actions prévues dans la procédure. Pour une seule condition, l'élève a une ou plusieurs actions à réaliser.

Comme « l'apprentissage de l'écrit ne se limite pas au travail de la phrase, [puisque] c'est à partir du moment où l'on sait faire un paragraphe que l'on commence vraiment à écrire » (Simard, 1984, p. 166), il est donc important de fournir une procédure qui permet à l'élève de rédiger correctement tout en s'appropriant une bonne méthode de travail qu'il pourra utiliser dans toute autre situation semblable.

La connaissance procédurale s'acquiert en trois phases (Tardif, 1992):

1. Les actions sont proposées dans l'ordre d'opération, la procédure est déjà établie et formulée;

2. L'apprenant peut apporter des nuances ou innover à partir de la procédure afin de se faciliter la tâche. Ainsi, il pourrait établir un code alors qu'il repère des éléments dans le texte ou se trouver des moyens visuels pour faciliter sa tâche;
3. L'apprenant effectue à plusieurs reprises la procédure pour se l'approprier. Ainsi, les nombreuses étapes deviendront graduellement automatisées et l'exécution en sera plus rapide et efficace.

L'approche cognitive, pour l'acquisition de connaissances procédurales, montre la progression attendue, où l'élève devrait acquérir une autonomie de plus en plus grande alors qu'il est appelé à réaliser des tâches qui requièrent l'utilisation de la procédure.

2.2.2 La composition: vers l'automatisation de la procédure

La *composition* consiste à faire de chaque procédure une seule représentation, c'est-à-dire faire des différentes actions une seule grande représentation de la production. Ainsi l'élève travaille la procédure pour l'introduction, le résumé, le paragraphe, la conclusion, à des moments différents. Lorsqu'une procédure est maîtrisée, elle devient une unité de mémoire et l'apprenant peut passer à la suivante. Pour la rédaction du paragraphe par exemple, cela signifie que l'élève, qui avait alors à suivre ou se rappeler plus d'une dizaine d'actions, n'aura plus qu'une représentation du travail à exécuter puisqu'il en aura intégré les diverses étapes dans une même action.

La procédure proposée par l'enseignante ou l'enseignant guide le travail de l'élève. Bien qu'elle puisse sembler longue lorsqu'elle est utilisée les premières fois, elle a cependant pour objectif d'être intégrée de manière à en faire un automatisme à plus long terme.

L'élève doit donc connaître la procédure, l'exécuter et l'automatiser. En tout temps, surtout lors de ses premières utilisations, l'élève peut s'y référer afin de s'approprier les étapes graduellement en cours du trimestre. Dans un contexte scolaire, cette intégration de la procédure est évaluée dans l'épreuve finale du cours où l'élève devra faire la démonstration qu'il utilise correctement la procédure: c'est toutefois l'évaluation du produit (la rédaction finale de l'analyse littéraire), c'est-à-dire le résultat du processus mis en place, qui sera évalué.

L'autonomisation de la procédure se fait obligatoirement dans la pratique. C'est à force d'être placé dans la situation d'écrire où est requise une démarche semblable que l'élève viendra à effectuer les diverses actions de manière de moins en moins consciente. Barbeau, Montini et Roy (1997) rappellent qu'une automatisation des connaissances théoriques et pratiques permet de libérer la mémoire de travail alors que la procédure se range dans sa mémoire à long terme. Ainsi l'élève sera plus rapide à réaliser la tâche d'écriture s'il met rapidement la procédure en place, sans avoir à se questionner sur l'ordre d'opération de chaque action, et il aura plus de temps pour se concentrer sur d'autres aspects de son travail, comme la révision linguistique de sa rédaction par exemple.

En vue de notre expérimentation, nous avons retenu les connaissances procédurales comme une catégorie très importante dans l'apprentissage de l'analyse littéraire. La procédure de rédaction d'une analyse littéraire qui sera enseignée aux élèves est composée des étapes de rédaction, comme l'introduction, le résumé, le paragraphe de développement et la conclusion, accompagnées d'un ensemble de stratégies cognitives, comme le surlignement, l'encadrement de mots-clés, la paraphrase, etc. Pour procéduraliser et composer la procédure, les élèves seront mis en situation d'en utiliser les étapes à plusieurs reprises, de comparer et discuter avec leurs pairs de leurs façons de faire et ils recevront régulièrement de la rétroaction sur leurs démarches. La stratégie d'enseignement expérimentée sera explicitée plus en détails au prochain chapitre.

2.3 Les connaissances conditionnelles

Les connaissances conditionnelles, comme leur nom l'indique, sont requises selon la condition, c'est-à-dire la situation devant laquelle l'élève se trouve. Il y a donc, à cette étape, un choix que l'élève effectue parmi ses connaissances pour cibler celles convenant à la situation. On pourrait penser à la phrase suivante: «si... et si..., alors...». Ainsi il y a plusieurs conditions à vérifier afin de déterminer l'action appropriée.

Le processus cognitif de *généralisation* a lieu lorsque l'élève reconnaît, pour différentes conditions, qui conservent toutefois certaines similitudes, qu'une même action est souhaitable. Celui de *discrimination*, à l'opposé de la généralisation, se fait lorsque l'élève élimine certaines situations pour une même action.

C'est donc lorsqu'il est appelé à se servir de ses connaissances conditionnelles que l'élève peut montrer l'intégration de son savoir et effectuer les transferts requis. Il s'agit d'appliquer une action (par exemple, la procédure pour rédiger un paragraphe qui est alors automatisée) pour un nouveau contexte donné. Cela exige donc de l'élève une bonne analyse de la situation pour exécuter efficacement sa tâche. C'est dans ce contexte que l'élève pourra faire la preuve de sa compétence alors qu'il aura à reconnaître la situation devant laquelle il se trouve, puis les actions précises à faire en fonction des conditions qu'il aura relevées. (Barbeau, Montini et Roy, 1997) Par exemple, à la fin du trimestre, lors de la réalisation de la tâche d'écriture finale, l'élève aura à vérifier les conditions afin de déterminer quel type de paragraphe il doit produire en conformité avec l'analyse littéraire. Selon l'ordre qu'il aura choisi, il pourra produire le paragraphe selon la structure exigée qu'il s'agisse de l'introduction, du résumé, des paragraphes de développement ou de la conclusion. Aussi, c'est dans ses autres cours de français ou toute autre situation d'écriture semblable qu'il pourra transférer ses connaissances.

3. LA MÉTACOGNITION

Raymond (2006) définit les stratégies métacognitives par la conscience qu'a l'élève de ses stratégies de même que la gestion qu'il fait de sa démarche cognitive, ce qui lui permet d'apporter les corrections nécessaires en cours d'exécution de la tâche. Cette capacité sous-tend la supervision, l'évaluation et le jugement critique que l'élève effectue alors qu'il s'intéresse à l'efficacité de sa démarche. «Les principales manifestations d'une habileté métacognitive sont le contrôle et la régulation de la démarche d'apprentissage parce qu'ils sont le résultat d'une évaluation constante et consciente et en favorisent ainsi la réutilisation.» (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 12-13) Cette définition ramène donc les concepts d'autoévaluation et de régulation, deux pratiques indissociables si l'on vise la mise en place de stratégies pour améliorer les productions écrites. De même, cette habileté à développer s'inscrit dans une réflexion et une analyse que l'élève doit effectuer dès qu'il est dans l'action. Lorsque les auteures parlent de réutilisation, elles font référence au transfert des apprentissages.

Quant à Aylwin (2002), il définit la métacognition ainsi:

La capacité de connaître comment on connaît, la capacité de se regarder en train de penser et, conséquemment, de gérer de plus en plus efficacement son propre processus d'apprentissage.[...] La métacognition est partie intégrante de l'autoévaluation, du fait qu'elle amène l'élève à prendre conscience de sa démarche d'apprentissage; ce qui fait de cette évaluation un élément essentiel de toute stratégie pédagogique. (p. 165)

Aylwin fait ressortir la part de l'élève dans son apprentissage. Il précise toutefois que celle-ci s'inscrit dans une stratégie pédagogique, ce qui correspond alors à l'implication de l'enseignante ou l'enseignant pour favoriser l'autoévaluation en l'intégrant au contenu de cours.

Selon Linard (2000), la métacognition est une composante de l'apprentissage, mais encore faut-il une certaine autonomie pour être en mesure d'exercer sa métacognition:

[L']absence de capacité mentale à prendre du recul par rapport à soi-même empêche de se distancier par rapport à sa propre action, de prendre conscience des mécanismes de sa propre pensée et donc de les améliorer et de les piloter de façon autonome. (p. 1)

Cet argument soulève encore une fois le besoin de favoriser la mise en place de stratégies métacognitives en classe.

Finalement, la définition de la métacognition retenue pour l'essai est celle de Lafortune et Deaudelin (2001) reprise par Saint-Pierre (2004b): le «regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster et vérifier son processus d'apprentissage.» (p. 37) Cette définition englobe assez bien celle des autres auteurs cités dans le présent chapitre. De plus, celle-ci présente clairement les actions qu'exécute un apprenant métacognitif.

Les stratégies métacognitives retenues pour la recherche sont principalement l'autoévaluation et la régulation. À la suite de ces stratégies, les concepts de motivation et d'autonomie viennent apporter un éclairage sur les effets de l'utilisation de stratégies métacognitives en classe.

3.1 L'autoévaluation

Selon Lafortune, Jacob et Hébert (2000), l'autoévaluation est une stratégie qui favorise le développement de la métacognition et qui permet à l'élève d'exercer un meilleur contrôle sur ses actions et d'effectuer la régulation nécessaire. Cependant, Aylwin (2002) rappelle que les élèves, à leur arrivée au collégial, ne sont guère

préparés et habitués à autoévaluer leurs travaux. Cette habileté doit donc être travaillée en classe. Saint-Pierre (2004b) insiste sur la nécessité de former l'élève à s'autoévaluer afin qu'il puisse comprendre les évaluations faites par son enseignante ou son enseignant et s'en servir dans son apprentissage. Scallon (2000a) rajoute qu'il revient à l'enseignante ou l'enseignant de fournir des listes de vérification ou des documents d'autoquestionnement afin de guider les élèves dans leur tâche. Il rappelle aussi que l'emploi d'outils appropriés peut faire progresser l'élève dans sa capacité à s'autoévaluer, mais qu'il revient aussi à l'enseignante ou l'enseignant de lui donner une rétroaction sur la justesse de son autoévaluation. Lorsque l'élève est appelé à se questionner, à prendre conscience de sa démarche, cela devrait l'aider à s'approprier plus facilement les divers éléments du *comment faire* et ses productions futures devraient ainsi en être améliorées. (Scallon, 2000a)

Différents documents peuvent guider l'élève à s'évaluer. L'enseignante ou l'enseignant peut lui demander d'évaluer ses productions à partir de grilles à compléter. De la simple liste à cocher jusqu'à la complétion de la grille sommative définie en fonction de critères bien précis, l'élève peut évaluer son travail, soit le produit final. Mais il peut aussi évaluer sa démarche, se regarder en action. Ainsi l'élève peut porter un jugement sur les stratégies qu'il a utilisées en cours de réalisation de la tâche. Pour guider l'autoévaluation tout comme la métacognition, l'enseignante ou l'enseignant peut aussi soumettre des questions pour susciter la réflexion chez l'élève. Ces questions visent principalement «une rétroaction interne qui consiste à se demander si l'on est sur le bon chemin, si la stratégie utilisée semble efficace, si la tâche est en voie de réalisation et si des correctifs peuvent être apportés.» (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 11) Lorsque l'élève évalue ses travaux, il prend ainsi conscience de ses connaissances: il peut alors voir s'il y a eu une progression, ses points forts et ceux à améliorer, autant en ce qui a trait à la tâche complétée que la méthode de travail qu'il a mise en place pour y arriver (Saint-Pierre, 2004b).

Selon Aylwin (1997), le fait de ne pas donner la chance à l'élève de s'autoévaluer entraîne de lourdes conséquences: «la plus grave, l'élève est ainsi privé de cette part essentielle de son apprentissage qu'est sa propre démarche d'évaluation de chacun des gestes mentaux qu'il accomplit. » (p. 27)

Quant à Scallon (2000a), il va encore plus loin dans l'enseignement de l'autoévaluation en classe. Après que l'élève ait effectué son autoévaluation, il est primordial que l'enseignante ou l'enseignant lui fournisse une rétroaction sur la qualité de son autoévaluation. Ainsi l'enseignante ou l'enseignant, en plus de porter un jugement sur la qualité du travail ou sur la démarche de l'élève, doit assurer un retour sur la justesse de l'évaluation faite par l'élève. Cette rétroaction sur l'autoévaluation permet ainsi de développer réellement la métacognition. De plus, selon Scallon (2000a), l'élève devrait évaluer sa propre capacité à s'autoévaluer pour ainsi fermer la boucle de l'autoévaluation.

3.2 La régulation

La régulation est l'intervention que l'élève décide d'entreprendre après qu'il a surveillé, vérifié ou évalué ses stratégies ou son travail. C'est alors qu'il peut apporter des modifications, changer de stratégies ou poursuivre sa démarche (Lafortune et Saint-Pierre, 1996).

Pour qu'il y ait régulation, il est essentiel que l'élève ait accès à une rétroaction sur son travail ou sa démarche, donnée par l'enseignante ou l'enseignant, ou encore effectuée par l'élève lui-même. Idéalement, si l'élève tient compte de l'évaluation de l'enseignante ou l'enseignant et de sa propre évaluation, il devrait être en mesure d'apporter les correctifs nécessaires afin de revoir ses stratégies s'il y a lieu. «La régulation consiste à modifier sa démarche, à la suite de la surveillance que l'on a exercée». (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 11) Cette surveillance prend

forme lorsque l'élève prend conscience de ses actions ou lorsqu'il porte un jugement sur ses productions.

La régulation est indissociable de l'autoévaluation. Elle ne peut avoir lieu sans la prise de conscience de l'élève sur son travail (Allal et Mottier Lopez, 2007). Cependant il n'est pas assuré que l'élève passera à la régulation même s'il relève des lacunes dans ses stratégies ou dans sa production. Même si l'élève arrive à s'évaluer de manière assez juste, c'est toutefois l'habileté à réguler son travail qui pourra l'amener à changer son comportement pour se donner des stratégies qui lui permettront d'améliorer ses productions écrites. Les données quant à la régulation peuvent être recueillies alors que l'élève est invité à compléter différents questionnaires qui visent à faire ressortir sa conscience dans l'action et témoigner des changements qu'il a effectués et la raison pour laquelle il a choisi d'autres stratégies.

La régulation est de l'ordre de l'action et est la forme la plus importante de la métacognition parce c'est par la régulation que l'élève montre qu'il agit après avoir évalué sa démarche. Elle est donc plus qu'une simple connaissance; elle est source d'apprentissages réels (Tardif, 2006b). C'est l'ajustement du comportement qui montre que la réaction a eu lieu.

Aylwin (2002) propose de vérifier davantage le processus que le produit puisqu'une production de moins bonne qualité est souvent la conséquence de lacunes dans la démarche. «Non seulement faut-il que les lacunes existant dans un paragraphe [...] soient identifiées, mais encore faut-il en exiger la réécriture adéquate immédiatement, au lieu de compter sur une hypothétique amélioration dans une production future.» (p. 158) Ainsi l'étape de réécriture permet de voir dans quelle mesure l'élève a réellement effectué des correctifs dans son processus. Si la régulation a été correctement effectuée, l'évaluation de la deuxième version de la production devrait montrer une amélioration. Dans ce cas, l'élève participe à son apprentissage. Allal (2007) rappelle l'importance de conserver les traces de la démarche, soit les

différentes versions de la production de l'élève, afin de pouvoir les exploiter pour retracer la régulation effectuée ou encore permettre une pédagogie différenciée.

Tardif (2006a) reprend la formulation de Wiggins en ce qui a trait à l'intérêt de considérer la régulation comme une cible de formation: «L'autorégulation ne constitue pas une finalité. L'autorégulation constitue la finalité.» (p. 252) Ainsi l'autoévaluation est un des moyens à mettre en place pour permettre la régulation qui constitue l'ultime fin et qui donne une preuve qu'il y a effectivement apprentissage.

3.3 La motivation et l'autonomie

Les concepts de motivation et d'autonomie sont présentés en lien avec la métacognition, notamment l'autoévaluation, puisque plusieurs auteurs relèvent la relation qui existe entre la métacognition et le développement de l'autonomie et la hausse de motivation qu'il en découle.

Selon Scallon (2000b), l'autoévaluation est une pratique qui favorise la responsabilisation de l'élève et c'est une source de motivation importante. Et si l'on associe la motivation à l'évaluation formative, c'est que cette dernière contribue à donner une image de soi à l'élève et peut susciter chez ce dernier le besoin de l'améliorer ou de la conserver. De plus, Aylwin (2002) ajoute que l'élève est en confiance lorsqu'il sait exactement où se situent ses grandes forces et ses lacunes. «Le défi que chaque évaluation formative pose à l'élève a pour effet de piquer sa curiosité et de stimuler sa volonté, sa créativité et son goût de réussir.» (p. 162) Alors que l'élève peut faire le bilan de ses connaissances, il sait pertinemment ce qu'il lui faut faire pour sa réussite.

En ce qui a trait à l'autonomie que l'on cherche à faire développer, il faut être vigilant quant au sens que l'on peut lui attribuer. Saint-Pierre (2004a) rappelle

que l'autonomie n'est pas le simple respect des consignes, il faut que l'élève sache puiser parmi les stratégies et les outils qu'il connaît, en sélectionnant ce qui lui permettra d'être le plus efficace dans la réalisation de sa tâche. En fait, «on ne peut prétendre être autonome tant que l'on n'arrive pas à juger par soi-même de l'adéquation d'une démarche ou de la qualité d'une production.» (Saint-Pierre, 2004a, p. 27) Lafortune et Saint-Pierre (1996) insistent sur le fait d'entraîner l'élève à se poser des questions sur sa démarche. Cette prise en charge de ses apprentissages peut le mener vers l'autonomie.

D'ailleurs, il faut voir l'autoévaluation comme un outil qui va au-delà d'un simple procédé d'évaluation; elle contribue au développement de l'autonomie. Si être autonome signifie faire des choix réfléchis, il va de soi qu'il faut prévoir du temps pour instaurer et faire développer l'habitude d'autoévaluation. Ainsi, lorsque l'élève prend conscience de sa pratique et qu'il porte un jugement critique sur ses productions, il participe pleinement à son apprentissage. Cette conscience est nécessaire pour que l'élève puisse réguler ses apprentissages, changeant alors sa démarche ou apportant des modifications à ses productions. Selon Van Kraayenoord (1993), «l'autoévaluation décuple le sens de l'appropriation et de la responsabilité chez l'élève.» (Paris et Ayres, 2000, p. 71)

Tardif (1992), repris par Barbeau, Montini et Roy (1997), précise que la motivation passe par l'engagement de l'élève, sa participation et son intérêt à persévérer dans la tâche. Ainsi les processus d'autoévaluation ou d'autoobservation jouent un rôle important dans la motivation de l'élève.

Finalement, Aylwin (2002) expose clairement l'importance de développer l'habileté à s'autoévaluer spécialement dans un contexte de développement des compétences:

Il n'existe pas d'apprentissage réel aussi longtemps que le contrôle de la qualité de l'apprentissage demeure en dehors de l'apprenant. C'est toujours celui-ci qui doit être le premier à évaluer ses idées et ses

productions, et c'est lui qui doit, progressivement, avec l'aide de ses camarades et du professeur, acquérir une maîtrise complète des critères et des outils nécessaires pour apprécier adéquatement la pertinence, la qualité et l'efficacité des gestes qu'il pose. (p. 165)

L'autonomie de l'élève se développe réellement lorsque l'enseignante ou l'enseignant délègue à l'élève la responsabilité de son processus d'apprentissage. En visant la régulation, c'est la compétence pour un apprentissage scolaire efficace qui s'installe. C'est à chaque élève d'être responsable de son apprentissage. (Zimmerman, Bonne et Kovach, 2000)

Pour résumer, la combinaison des stratégies cognitives et métacognitives favorise l'apprentissage. Dans le cadre d'une compétence en écriture, l'utilisation d'une procédure et sa mise en pratique graduelle demeurent des actions cruciales. Cependant il faut rajouter à ces connaissances procédurales les habiletés métacognitives. L'élève doit être conscient de ses processus mentaux afin de pouvoir les gérer. Les stratégies d'autoévaluation et de régulation des mécanismes de rédaction ainsi que des productions qui en résultent privilégient une plus grande implication de l'élève. Un élève réflexif exercera un plus grand contrôle sur ses apprentissages et aura ainsi l'autonomie nécessaire pour guider sa réussite. Cette conception de l'apprentissage de l'écriture pourrait venir régler une partie des problèmes qui perdurent chez les élèves plus faibles en ce qui a trait à l'utilisation d'une méthode de travail efficace pour rédiger.

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

À la lumière du cadre de référence et en lien avec l'objectif général de la recherche, quatre objectifs spécifiques ressortent.

À la suite de l'expérimentation en classe d'une stratégie pédagogique visant l'apprentissage d'une procédure de rédaction de l'analyse littéraire, composée de

stratégies cognitives, et de stratégies métacognitives d'autoévaluation et de régulation,

1. décrire les stratégies cognitives et métacognitives mises en place par les élèves à partir des traces laissées lors de l'analyse littéraire finale;
2. évaluer l'efficacité de ces stratégies à partir des résultats obtenus à l'analyse littéraire finale;
3. analyser les perceptions des élèves en ce qui a trait à leur utilisation des stratégies cognitives et métacognitives expérimentées au cours du trimestre et à la stratégie d'enseignement;
4. analyser les perceptions de l'enseignante quant à l'intérêt et les limites de la stratégie d'enseignement qu'elle a expérimentée en classe.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons le paradigme et le type de recherche. Il est aussi question des méthodes d'échantillonnage, du déroulement de la recherche et de l'expérimentation en classe, des techniques et des instruments de mesure qui ont servi à la cueillette des données. Finalement, nous présentons la manière dont nous avons analysé les données ainsi que les critères de rigueur et de scientificité que nous avons respectés.

1. LE PARADIGME DE RECHERCHE

La recherche menée s'inscrit principalement dans le paradigme interprétatif puisque nous nous intéressons au sens que les acteurs donnent à leur expérience et que le savoir généré par cette recherche est transférable à d'autres contextes. Ainsi il y a interprétation de la réalité que nous devons objectiver afin d'en rendre compte le plus fidèlement possible (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Toutefois, pour étudier sous divers angles le problème de recherche, une approche mixte a été utilisée. Comme la recherche est effectuée au cœur de la pratique de l'élève, dans son milieu naturel, et dans le but de favoriser l'apprentissage de ce dernier, l'approche qualitative est prépondérante; elle nous amène à comprendre le sens donné à l'expérimentation à partir de données qui sont toutefois plus difficiles à mesurer (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). D'ailleurs, comme nos troisième et quatrième objectifs de recherche s'intéressent au vécu des acteurs dans leur milieu, c'est cette préoccupation qui nous a incitée à choisir une méthodologie qui leur donne la parole, les laissant ainsi exprimer leurs conceptions à la fin de l'expérimentation.

Des procédés quantitatifs (questionnaires à questions fermées et calcul de fréquences, tableaux et graphiques) sont utilisés pour compléter les données et approfondir l'analyse pour ce qui concerne les objectifs 2 et 3.

2. LE TYPE DE RECHERCHE

La recherche-expérimentation est le type que nous avons privilégié puisque c'est à la suite de la mise à l'essai d'une nouvelle approche que s'est déroulée la collecte de données. La mise en place de stratégies d'autoévaluation dans la classe a servi de base à l'expérimentation dont nous communiquerons les conditions ainsi que la compréhension que nous en avons tirée. Cette approche métacognitive, qui diffère de l'enseignement habituel des cours de français au collégial, pourrait répondre à notre préoccupation, celle de rendre l'élève plus conscient de son apprentissage scolaire. L'expérimentation s'est effectuée par l'intermédiaire d'une enseignante qui avait la charge du groupe participant (Paillé, 2004). De plus, ce type de recherche en éducation pourrait avoir un impact sur la pratique pédagogique (Loiselle, 2001) quant à la mise en place de stratégies d'autoévaluation intégrées dans l'apprentissage d'une méthode de travail qui vise la compétence finale du premier cours de français.

3. L'ÉCHANTILLON

La population visée par la recherche regroupe d'abord les élèves inscrits au premier cours de français obligatoire au collégial, soit le cours *Écriture et littérature*. Cependant, comme les élèves inscrits dans les cours de *Mise à niveau* apprennent, eux aussi, les rudiments de l'écriture, soit le résumé et le paragraphe, il est souhaitable d'intégrer ce groupe à la population pour laquelle la recherche pourrait être d'un grand intérêt. Puisque le cégep où nous travaillons est conscient des problèmes en français que rencontrent les élèves et que plusieurs mesures d'aide sont prévues afin de pallier ces difficultés d'apprentissage, le choix de cibler les élèves de *Mise à niveau* et du cours *Écriture et littérature* se justifie.

Les sujets participant à la recherche présentent des caractéristiques similaires en termes de difficulté scolaire. L'échantillon est constitué d'élèves qui ont déjà suivi le premier cours de français et qui y ont échoué. Plusieurs ont été sélectionnés par leur enseignante et enseignant à partir d'une liste de critères précis en lien avec l'approche du cours d'aide à la réussite (tableau 2). Cette liste a été présentée en réunion départementale afin que l'ensemble des enseignantes et enseignants approuve un regroupement plus homogène, ce qui est contraire aux pratiques habituelles du cégep. De plus, les enseignantes et enseignants ont été mis au courant de l'approche envisagée dans le cours d'aide à la réussite. Tout s'est fait de manière transparente.

Tableau 2
Les critères pour la sélection des élèves

- Avoir échoué au cours de français 601-101-04 le trimestre précédent;
- Avoir été présents à l'ensemble des cours;
- Avoir rédigé l'épreuve finale;
- Ne pas avoir de lacunes importantes en syntaxe;
- Avoir réussi les examens de connaissances;
- Avoir besoin de travailler principalement l'analyse littéraire;
- Être prêts à s'investir (les élèves seront continuellement en action et le travail de coopération sera valorisé).

Des 28 élèves inscrits initialement au cours de reprise, 25 ont terminé le trimestre. Ce sont 6 garçons et 19 filles qui constituent le groupe où s'est déroulée l'expérimentation. Le tableau 3 dresse un bref portrait de ces élèves quant à leur parcours collégial en français. Tous les élèves ont déjà suivi le cours *Écriture et littérature* au moins une fois. Le tableau tient compte aussi du nombre de fois qu'un élève a suivi le cours *Mise à niveau*, seul ou intégré au cours *Écriture et littérature*, appelé le *Jumelé*, depuis son entrée au collégial. À partir de la fiche de l'élève (annexe A) complétée au premier cours, voici le parcours des élèves en tenant compte du cours dans lequel l'expérimentation a eu lieu.

Tableau 3
Le parcours scolaire des participants en français

Élèves qui suivent le cours de français <i>Écriture et littérature</i> pour la deuxième fois (quatre de ces élèves ont, en plus, suivi le cours <i>Mise à niveau</i> une fois avant le cours obligatoire)	19
Élèves qui suivent le cours de français <i>Écriture et littérature</i> pour une troisième fois (ces deux élèves ont aussi fait une fois le cours <i>Mise à niveau</i>)	2
Élèves qui suivent le cours de français <i>Écriture et littérature</i> pour une quatrième fois (deux de ces élèves ont aussi fait une fois le cours <i>Mise à niveau</i>)	4

Onze de ces élèves (qui semblaient correspondre aux critères énoncés dans le tableau 2) ont été référés par les enseignantes et enseignants qui les avaient dans leur classe au trimestre d'automne 2007. Les 14 autres élèves ont été choisis par le service de l'organisation scolaire; trois de ces élèves étaient sous contrat¹ et ont été autorisés à revenir au cégep à la condition de suivre ce cours.

Comme l'approche du cours voulait mettre l'élève au cœur de son apprentissage en exigeant une participation constante de sa part, un contrat (annexe B) d'engagement a été soumis à chacun; bien que la signature de ce contrat ne soit pas une obligation pour rester dans le groupe, tous les élèves l'ont signé après en avoir pris connaissance lors du premier cours.

Le choix de l'échantillon est donc intentionnel. L'approche du cours voulait mettre l'accent sur la méthode de travail pour rédiger l'analyse littéraire en incorporant des stratégies cognitives (procédure de l'analyse littéraire) et métacognitives (autoévaluation et régulation); il était donc souhaitable de faire

¹ Ces trois élèves étaient exclus du cégep puisqu'ils avaient cumulé plusieurs échecs dans les différentes matières dont au moins un au cours *Écriture et littérature*. Ils ont été acceptés sous condition et le service de l'organisation scolaire leur a demandé de s'inscrire à ce cours d'aide à la réussite.

identifier les élèves pour lesquels le cours d'aide à la réussite serait profitable (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Les élèves ont été avertis, dès le premier cours du trimestre, de l'approche visée par ce cours d'aide à la réussite dans lequel ils ont été inscrits. Le plan de cours (annexe C) spécifie les différents objectifs du cours d'aide à la réussite.

Nous avons aussi présenté un formulaire de consentement aux élèves (annexe D). Les objectifs de la recherche leur ont été dévoilés, et l'assurance leur a été faite que l'anonymat et la confidentialité allaient être préservés. Ainsi les élèves nous ont autorisée à utiliser les documents qui restaient en notre possession, soit leur analyse littéraire finale² et les deux questionnaires qu'ils ont complétés, afin d'en compiler les résultats, les analyser et en rendre compte dans notre essai. Le droit de se retirer en tout temps de la recherche leur a été mentionné et a été inscrit sur le formulaire; dans ce cas, aucune donnée les concernant ne serait recueillie pour la recherche. Tous les élèves du cours ont accepté de plein gré de participer à la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) et aucun ne s'est retiré en cours de trimestre, ni depuis.

Quant à l'enseignante qui a accepté de poursuivre l'expérimentation, cette dernière était à sa première expérience en enseignement dans le cours *Écriture et littérature*. Elle nous a accordé son consentement verbal dès sa prise en charge du groupe et a réitéré son accord lors de l'entrevue sur enregistrement audio. De plus, elle a signé le formulaire de consentement (annexe E).

² Les analyses littéraires finales des élèves sont habituellement conservées par l'enseignante ou l'enseignant pour une durée d'un an. Ces analyses ne leur sont jamais remises. Les élèves peuvent toutefois les consulter s'ils en font la demande à leur enseignante ou enseignant.

4. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Presque tout le matériel utilisé au cours de l'expérimentation de l'hiver 2008 (grilles-retour, grilles d'autoévaluation, procédures) avait déjà été conçu l'année précédente et pré-expérimenté en classe. Ce matériel didactique a toutefois été amélioré et d'autres documents ont été ajoutés afin de susciter la métacognition chez les participants. Des exemples du matériel sont fournis à l'annexe F.

Le service de l'organisation scolaire a finalisé le choix des participants en janvier, quelques jours avant la rentrée scolaire. Préalablement, les élèves devaient être invités soit à suivre le cours d'aide à la réussite, soit à reprendre le cours *Écriture et littérature* habituel. Or, le service de l'organisation scolaire, trop occupé à cette période, n'a pas pu communiquer avec les élèves. Le regroupement s'est donc fait à partir de la liste où figuraient une vingtaine de noms suggérés par les enseignantes et enseignants, à laquelle l'organisation scolaire a ajouté les noms d'élèves ayant déjà échoué au cours d'*Écriture et littérature* et qui avaient obtenu une note entre 50 et 59 %, bien qu'ils n'aient pas été référés par leur enseignante ou enseignant. Autrement dit, seule une partie des élèves en échec pouvait se retrouver dans ce groupe. Cependant, comme les élèves ont la possibilité de modifier leur horaire avant le début du trimestre et qu'ils n'étaient pas avertis de la mise sur pied de ce cours d'aide à la réussite, certains n'ont tout simplement pas pu s'en prévaloir.

Comme nous n'avons pu assister à l'expérimentation suite à un changement de statut de la chercheuse³, c'est une enseignante remplaçante qui a assumé l'expérimentation à partir de la quatrième semaine. Il faut préciser que cette dernière n'a pas eu de formation formelle de notre part quant aux stratégies cognitives ou métacognitives. Cependant, comme elle avait déjà enseigné au niveau primaire, elle

³ Par suite d'un accident, la chercheuse a dû temporairement quitter son emploi à titre d'enseignante.

avait déjà une bonne connaissance des stratégies métacognitives. Ainsi l'approche visée par l'expérimentation lui était familière et nos conseils donnés tout au long du trimestre ont assuré la continuité nécessaire à l'expérimentation. L'enseignante a donc utilisé les documents prévus pour l'expérimentation puisque nous lui avons remis tout le matériel nécessaire: textes littéraires, grilles d'évaluation et d'autoévaluation, questionnaires en cours de trimestre pour susciter la métacognition, modèles d'analyse, procédures des diverses parties de l'analyse et grilles-retour. Nous lui avons aussi proposé l'ordre des activités et leur durée ainsi que les stratégies à mettre en place. C'est par le biais de conversations téléphoniques et par courriel que nous avons communiqué au cours du trimestre. En tout temps, nous avons été disponible pour répondre aux questions de l'enseignante remplaçante.

Puisque la recherche veut vérifier l'impact de l'expérimentation d'une nouvelle approche en classe où des stratégies métacognitives ont été combinées aux stratégies cognitives, ce n'est qu'à la fin de la session que les documents servant à la collecte de données ont été recueillis. Ainsi, l'analyse littéraire finale et les autres documents utilisés pour la réalisation de cette épreuve sont précieux pour répondre aux deux premiers objectifs spécifiques (décrire les stratégies cognitives et métacognitives mises en place par les élèves à partir des traces laissées lors de l'analyse littéraire finale, et évaluer l'efficacité de ces stratégies à partir des résultats obtenus à l'analyse littéraire finale), les deux questionnaires sont utiles pour répondre au troisième objectif (analyser les perceptions des élèves en ce qui a trait à l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives expérimentées au cours du trimestre et à la stratégie d'enseignement) et l'entrevue sert principalement le quatrième objectif (analyser les perceptions de l'enseignante quant à l'intérêt et les limites de la stratégie d'enseignement qu'elle a expérimentée en classe). Afin d'assurer une rigueur scientifique à l'expérimentation à laquelle nous n'avons pu assister directement, une triangulation était souhaitable. L'entrevue avec l'enseignante apporte un point de vue complémentaire à celui des élèves et permet de mieux comprendre le sens donné à l'expérimentation. De plus, la perception de

l'enseignante quant à l'expérimentation pourrait intéresser toute enseignante ou tout enseignant qui souhaiterait mettre en place des stratégies métacognitives en classe.

Le questionnaire sur la métacognition a été administré, en classe, le 2 mai 2008. L'enseignante a accordé une vingtaine de minutes aux élèves pour le remplir. Lors de la passation du questionnaire, aucune question sur le sens des questions ou énoncés n'a été posée. Le questionnaire *Réflexion sur le cours* a été rempli au dernier cours, soit le 13 mai, en une vingtaine de minutes. Quant à l'épreuve finale, elle a été rédigée le 20 mai 2008 en quatre heures consécutives. Finalement, l'entrevue de l'enseignante a été enregistrée le 15 juillet 2008.

L'analyse et l'interprétation des données recueillies se sont faites au cours de l'été et l'automne 2009.

5. L'EXPÉRIMENTATION EN CLASSE

Au trimestre d'hiver 2008, pendant 15 semaines, les élèves ont été appelés à discuter de leur méthode de travail de l'analyse littéraire, à mettre en application les procédures qui leur ont été présentées, à autoévaluer leurs rédactions et leurs démarches et à réfléchir sur leurs apprentissages. Nous présentons ces stratégies cognitives, en lien avec la procéduralisation de l'analyse littéraire, et métacognitives, soit l'autoévaluation et la régulation.

5.1 Les critères d'évaluation et la rétroaction sur l'épreuve de la session précédente

Dès la première semaine, nous avons cru pertinent de présenter à l'élève la grille (annexe F-1) qui avait servi à l'évaluation sommative terminale du cours *Écriture et littérature* de décembre 2007. Afin que l'élève puisse s'exprimer sur la

compréhension qu'il avait de chacun des critères évalués, nous lui avons remis un document de travail (annexe F-2) pour qu'il les définisse. Cette réflexion s'est d'abord effectuée de manière individuelle, puis s'est poursuivie par un échange en groupe. Après le partage d'idées, les élèves ont complété leur définition du critère en fonction de ce qui a été discuté ensemble. Cette activité, peu habituelle, a fait réaliser aux élèves combien il est important de bien connaître les critères d'évaluation. Les élèves ont eu beaucoup de difficulté à définir ces critères; la plupart n'arrivaient pas à utiliser des mots différents de ceux énoncés ou à élaborer sur l'attente en termes de compétence. En fait, cet exercice, très apprécié des élèves, avait aussi pour objectif de les préparer à être évalués avec cette même grille en mai 2008⁴, mais aussi à revoir leur analyse finale de décembre 2007. Pour l'occasion, nous avons demandé aux enseignantes et enseignants de ces élèves au trimestre d'automne 2007 de nous remettre l'épreuve finale des élèves. Les élèves ont donc eu la chance de revoir leur analyse littéraire ainsi que la grille d'évaluation complétée par leur enseignante ou enseignant. Il faut rappeler que les élèves n'ont habituellement pas l'occasion de revoir leur analyse littéraire, à moins d'en faire la demande à leur enseignante ou enseignant le trimestre suivant. Nous voulions que chaque élève puisse prendre conscience de ses points forts, mais aussi de ses faiblesses qu'il aurait la chance de travailler dans le cours. Après avoir pris connaissance de leur épreuve, les élèves devaient compléter les questions 5 et 6 de leur fiche (fiche de l'élève – annexe A) en ce qui a trait aux difficultés qui ressortent de leur analyse littéraire du trimestre précédent.

5.2 Une présentation de l'approche visée par le cours d'aide à la réussite

Bien que nous ayons défini, dès le premier cours, en quoi consistait l'approche du cours dans lequel les élèves étaient inscrits, nous voulions que l'élève puisse s'approprier un article d'Ulric Aylwin⁵ qui insiste sur la prise en charge de l'élève dans l'évaluation. L'élève devait retracer certaines phrases qui l'ont plus

⁴ Obligation départementale d'utiliser une grille d'évaluation commune.

⁵ Aylwin, U. (1995). Apologie de l'évaluation formative. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 24-32

touché ou étonné. De plus, il devait aussi se prononcer sur le point de vue de l'auteur et faire un lien avec le cours. Ce genre d'article n'est habituellement jamais distribué dans les cours de littérature. Comme le cours était bâti de manière différente, nous voulions faire découvrir à l'élève des stratégies d'apprentissage différentes, stratégies qu'il allait utiliser dans le cadre du cours.

5.3 L'analyse littéraire

Pour chaque partie de l'analyse littéraire, l'enseignante a remis à l'élève un document qui indique en quoi elle consiste (le quoi) et une procédure pour y arriver (le comment). Afin que l'élève puisse se constituer une méthodologie de l'analyse littéraire qu'il pourra réutiliser, nous avons aussi choisi de fournir les modèles pour chacune des différentes parties de l'analyse, et ce, toujours à partir du même extrait littéraire. Ainsi à la fin du cours, l'élève a en main une méthodologie et un modèle d'une analyse littéraire complète.

Quant aux stratégies pour l'apprentissage de la procédure, elles demeurent assez variées. Afin de mieux comprendre ce qui s'est fait en classe lors de l'expérimentation, nous avons sélectionné certaines de ces stratégies qui sont décrites dans les sections qui suivent et les documents se trouvent dans l'annexe F. Rappelons que la stratégie d'enseignement intègre étroitement les stratégies cognitives et métacognitives.

5.3.1 Le résumé

Le résumé est la première partie de l'analyse littéraire enseignée en classe. Le premier exercice était de demander à l'élève de résumer un extrait littéraire. L'élève devait remettre à l'enseignante son résumé ainsi que l'extrait à résumer. Immédiatement après l'activité, l'élève était invité à décrire la démarche qu'il avait suivie afin de résumer l'extrait (annexe F-3). Ensuite, en équipe, les élèves devaient

discuter de la procédure qu'ils avaient mise en place. Ce second exercice, alors que les élèves réfléchissaient sur une procédure et qu'ils devaient écrire des actions concrètes, leur a permis de prendre conscience de ce qu'ils aurait dû faire et leur a fait réaliser qu'ils n'ont pas suivi le raisonnement qu'ils venaient de rédiger. Ainsi le travail effectué lors de la rédaction du résumé ne correspondait pas, pour l'ensemble des élèves, aux étapes ressorties lors de la réflexion. Cet exercice réflexif, et l'échange surtout, a permis aux élèves de se rappeler la procédure enseignée le trimestre précédent; pour d'autres, il s'agissait d'une nouveauté. Un élève s'est même rappelé que son enseignant lui avait dit qu'il faut éviter de faire des brouillons pour le résumé. Pour cet élève, l'exercice lui aura donc servi à mieux comprendre le but du découpage et de l'annotation d'un texte lorsqu'il doit réaliser un résumé. L'enseignante a corrigé les résumés et regardé la copie de l'extrait de chaque élève; étonnamment, les extraits, pour la plupart, étaient vierges. Le cours suivant, après la rétroaction écrite de l'enseignante sur le résumé et les commentaires généraux à l'ensemble de la classe, l'élève avait la tâche de réécrire son résumé, mais aussi d'indiquer s'il avait opté pour une procédure quelconque ou encore ce qu'il avait fait de différent dans sa démarche (annexe F-4).

Lors du deuxième résumé, les élèves devaient écrire la procédure en même temps qu'ils travaillaient le texte et écrivaient le résumé. À la fin de cet exercice, ils ont autoévalué leur résumé à partir d'une grille qui reprend les éléments à privilégier et les éléments à éviter (annexe F-5). Aussi, en quelques lignes, ils devaient indiquer ce qui leur a semblé plus facile ou plus difficile dans la tâche de rédaction.

Un autre exercice consiste à autoévaluer le résumé en cochant, à partir d'une liste d'idées essentielles (annexe F-6), celles que l'élève a su repérer et reformuler. Par la suite, l'enseignante a ramassé et distribué les résumés de manière aléatoire dans la classe. Chaque élève avait alors la tâche d'évaluer le résumé d'un pair à partir d'une grille, sans toutefois émettre une note quantitative. À la fin l'élève devait juger

de sa capacité à évaluer le résumé d'un autre. Par la suite, l'élève reprenait son résumé et l'évaluation faite par un collègue et pouvait comparer les deux évaluations.

Le dernier exercice s'est fait en équipe. À partir d'une même fable, chaque équipe devait rédiger le résumé que l'enseignante ramassait par la suite afin de les transcrire au traitement de texte et en faire des copies. Au cours suivant, l'enseignante a distribué les résumés aux équipes qui devaient les lire et sélectionner le meilleur résumé en justifiant leur choix. S'est ensuivie une discussion animée par l'enseignante en lien avec les critères d'évaluation du résumé.

5.3.2 Le paragraphe

Pour ce qui est du paragraphe, la première activité a été de demander aux élèves d'expliquer comment ils arrivaient à rédiger un paragraphe structuré. Ce travail s'est fait sur une feuille alors que l'élève devait présenter, dans l'ordre, les étapes à suivre comme s'il enseignait le paragraphe à un ami (annexe F-7). Par la suite, en équipe, les élèves ont échangé sur leur procédure en ajoutant, au besoin, des informations nouvelles ou différentes, sur leur propre feuille. Finalement, l'enseignante a repris, au tableau et avec l'ensemble de la classe, les étapes dans l'ordre afin que les élèves puissent compléter leur feuille. En même temps, l'enseignante a dessiné au tableau un exemple de texte littéraire et a montré, visuellement, comment s'effectuent les étapes préalables à la rédaction du paragraphe. Au cours suivant, l'enseignante a remis aux élèves la procédure (annexe F-8) où sont présentées, dans l'ordre, les étapes du travail préalable sur l'extrait, puis les étapes pour la rédaction du paragraphe. Cette procédure sert de guide et, en même temps, peut servir d'autoévaluation des étapes suivies.

Pour chacun des paragraphes rédigés par l'élève, ce dernier a dû s'autoévaluer à partir d'une grille (annexe F-9). L'enseignante, sur la même grille, devait aussi donner son appréciation du travail. Cette double évaluation permettait à

l'élève de voir, dans un premier temps, si son évaluation correspondait à celle de l'enseignante et, dans un deuxième temps, quels éléments méritaient d'être retravaillés.

À une autre occasion, après la rédaction du paragraphe, l'élève a complété quelques questions en lien avec sa compétence en rédaction et les stratégies qu'il a utilisées (annexe F-10).

Lors de la rédaction des paragraphes, l'élève devait toujours laisser des indices de repérage des éléments essentiels à même son paragraphe. Ainsi il devait souligner ses idées secondaires, encadrer ses organisateurs textuels, surligner les mots essentiels de la citation dont il devait tenir compte, etc. Le fait de revenir sur son paragraphe de cette manière venait, en quelque sorte, valider que les éléments s'y trouvaient.

En outre, un autre exercice intéressant et toujours construit à partir des rédactions d'élèves consiste en un paragraphe incomplet où seules l'idée principale, les idées secondaires et les citations sont présentes. Comme le commentaire est la partie la plus difficile à formuler, cet exercice permet de faire travailler l'élève sur cette difficulté. Lorsque les élèves émettent leur réponse, ils sont souvent surpris par le vocabulaire varié de certains pairs ou encore par le repérage d'éléments formels qui, souvent, leur échappent.

5.3.3 L'introduction

L'introduction est une partie habituellement assez bien réussie chez les élèves. Nous avons décidé de la présenter à la fin du trimestre, accordant ainsi plus de temps à l'apprentissage du paragraphe de développement.

C'est à l'aide d'exercices variés que l'élève a travaillé l'introduction. La première activité consiste à indiquer à quelle partie de l'introduction correspondent divers énoncés. Le deuxième exercice présente une introduction complète. À partir de celle-ci, l'élève doit déduire la consigne d'analyse. Il lui est aussi demandé si l'ordre de présentation des éléments est important ou encore si des nuances peuvent être apportées. La réflexion sur ces deux aspects s'est effectuée en classe dans une discussion. Le troisième exercice consiste en un tableau où plusieurs informations sont fournies. Cependant certaines de ces informations sont plus pertinentes que d'autres par rapport à la consigne de l'analyse littéraire. L'élève doit sélectionner les informations et rédiger une introduction. Ensemble, les élèves et l'enseignante reprennent chaque information, ensuite les élèves se prononcent sur la pertinence de celle-ci. Par la suite, l'enseignante rédige au tableau une introduction à l'aide de la classe. La dernière activité donne deux exemples d'introduction. Les élèves doivent séparer les éléments qui s'y trouvent à l'aide d'un trait et indiquer dans la marge les diverses parties.

5.3.4 La conclusion

La conclusion est toujours enseignée à la fin du trimestre puisque, idéalement, l'élève doit avoir déjà rédigé des paragraphes. L'enseignante remet aux élèves la théorie au sujet de la conclusion et donne quelques précisions que l'élève peut ajouter sur la feuille. Comme il faut au moins deux paragraphes de développement pour être en mesure de rédiger la partie *bilan* de la conclusion, le plan de deux paragraphes est fourni. D'ailleurs il est beaucoup plus facile de faire la démonstration de la conclusion si tous les élèves ont les mêmes éléments. À partir d'un gabarit fourni par l'enseignante, les élèves rédigent une conclusion, puis ils en font une autoévaluation. Lorsque les élèves ont terminé, ils peuvent montrer leur conclusion à un collègue et lire celle d'un autre. Par la suite, des volontaires lisent leur sujet posé reformulé; avec l'accord du groupe, la meilleure reformulation est

écrite au tableau par l'enseignante et ainsi de suite pour les trois autres parties de la conclusion. À la fin, les élèves peuvent retranscrire la conclusion.

Ensuite, deux exemples de conclusion sont remis à l'élève. Le premier comporte déjà un découpage qui indique les différentes parties; dans le second, c'est l'élève qui a la tâche de retracer les parties.

5.3.5 L'analyse complète

Nous avons aussi remis à l'élève une grille-retour sur l'analyse littéraire. Cette grille pouvait servir à se rafraîchir la mémoire quant au contenu obligatoire de chaque paragraphe, mais aussi elle pouvait être utilisée pour réviser l'analyse (annexe F-11).

Comme la rédaction d'une analyse est la somme de plusieurs procédures, une pour chaque paragraphe (introduction, résumé, développement, conclusion), nous avons demandé à l'élève, alors que toutes les notions ont été enseignées et mises en pratique, d'évaluer sa capacité à exécuter chacune des procédures (annexe F-12). Cet exercice se voulait, à la base, un indicateur afin que l'élève cible ses lacunes restantes et demande l'aide nécessaire.

La dernière semaine de cours, nous avons remis un extrait littéraire aux élèves. En devoir, chaque élève devait lire l'extrait et laisser des traces du travail intellectuel du résumé (découpage et annotations dans la marge de gauche) et des paragraphes (surlignement des citations et annotations des idées secondaires/concepts dans la marge de droite). Au cours suivant, regroupés en équipe, les élèves devaient indiquer comment ils avaient procédé pour sélectionner les informations ou annoter l'extrait. Chaque équipe avait la tâche de formuler un paragraphe de l'analyse. L'enseignante a récolté les paragraphes (introduction, résumé, deux paragraphes de

développement, conclusion) rédigés dans un gabarit et les a fait imprimer afin que chaque élève obtienne une analyse littéraire complète.

Lors de l'épreuve finale, les élèves n'ont pas eu droit à la grille-retour sur l'analyse littéraire puisqu'il leur était demandé à ce stade de connaître les procédures. Cependant, la grille d'évaluation utilisée par l'enseignante leur a été remise. Comme elle avait été expliquée en classe au début de l'année, l'élève pouvait s'y référer.

5.4 Travaux autres que l'analyse littéraire

Que ce soit pour un test de lecture formatif ou encore pour une dictée, l'élève a été invité à laisser des traces de son autoévaluation ou encore de sa démarche. Ainsi, pour le test de lecture, l'élève devait nommer le personnage qui correspondait à l'énoncé et devait évaluer sa réponse à partir des notations *assurément bonne, à peine un petit doute, aucune idée*. Pour les questions ouvertes, l'élève était autorisé à répondre à l'aide de collègues. Cette discussion avec des pairs favorise le retour sur la lecture et permet à l'élève de vérifier sa compréhension de l'œuvre.

Pour la dictée du centre d'aide donnée à l'ensemble des élèves du cégep (sauf aux élèves qui sont inscrits au dernier cours) afin de cibler ceux qui devraient s'y inscrire, nous avons retranscrit celle-ci afin que l'élève n'ait pas simplement à choisir parmi une liste de mots (dont un seul est bien orthographié), mais qu'il inscrive le mot dicté, en plus de laisser des traces de son raisonnement. Comme cette dictée se fait habituellement sans dictionnaire, nous avons permis aux élèves d'écrire à la mine les mots dont ils doutaient de l'orthographe et pour lesquels ils auraient utilisé une aide (dictionnaire, grammaire, etc.) si cette dernière leur avait été permise. Ainsi ils effectuaient une sorte d'autoévaluation par le fait même.

5.5 Réflexion globale

À quelques reprises, il a été demandé à l'élève de préciser les problèmes qui persistent. Que ce soit à l'aide d'un questionnaire (annexe F-13) ou de questions posées oralement en classe, les réponses donnent à l'enseignante un portrait des éléments qui devraient être revus au sein de la classe ou avec quelques individus seulement.

Les deux questionnaires complétés à la fin du trimestre permettent à l'élève de donner une rétroaction sur le déroulement du cours. Ainsi il lui est demandé, pour une dernière fois, de réfléchir sur ce qu'il a appris, sur sa compétence, sur la manière dont s'est déroulée l'expérimentation, etc. (annexes G et H)

6. LES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES ET LES INSTRUMENTS DE MESURE

Comme la recherche interprétative se veut être un moyen de comprendre la réalité d'un phénomène à partir du sens qu'en donnent les acteurs, deux techniques de collecte ont été utilisées: l'analyse documentaire et l'enquête.

L'analyse documentaire vient chercher, de manière plus concrète, des informations sur la performance de l'élève et les procédés qu'il a mis en place lors de la rédaction de l'épreuve terminale du cours. Ce mode de collecte permet de comprendre dans quelle mesure l'approche du cours donne des résultats sur le plan de la rédaction et de vérifier si l'élève a utilisé la démarche proposée à partir des traces qu'il a laissées. Quant à l'enquête, celle-ci est double et permet aux participants de s'exprimer. Une partie de ces données provient des questionnaires auxquels les élèves ont répondu afin de connaître leurs perceptions de l'expérimentation et de l'ensemble du cours dans lequel s'est déroulée celle-ci; l'autre partie provient de la perspective de l'enseignante qui a permis l'expérimentation à l'aide d'une entrevue qui vient

clôturer la collecte de données et donnant, par le fait même, un portrait plus complet de l'expérimentation.

Les modes de collecte de données choisis s'inscrivent bien dans la recherche qualitative. En ce qui a trait à l'analyse de documents (l'analyse littéraire finale) et à l'enquête (les questionnaires et l'entrevue), nous avons tenu compte des éléments de réponse non prévus à la base dans la grille d'observation ou non abordés dans le cadre de référence. Ces informations ont apporté un éclairage nouveau auquel nous n'avions pas pensé au départ. En fait, l'utilisation de modes complémentaires permet de faire ressortir des aspects qu'un seul mode ne peut fournir (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Le tableau 4 présente les différentes techniques et les divers instruments de collecte de données.

Tableau 4
Les techniques et instruments de collecte de données

Techniques de collecte	Instruments	Objectifs spécifiques
Analyse documentaire (matériel écrit)	Analyse littéraire finale (élèves) <ul style="list-style-type: none"> . Rédaction . Grille d'évaluation sommative . Traces écrites 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Décrire les stratégies cognitives et métacognitives mises en place par les élèves à partir des traces laissées lors de l'analyse littéraire finale. 2. Évaluer l'efficacité de ces stratégies à partir des résultats obtenus à l'analyse littéraire finale.
Enquête	Questionnaires écrits (élèves) <ul style="list-style-type: none"> . Questionnaire sur la métacognition . Questionnaire <i>Réflexion sur le cours</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Analyser les perceptions des élèves en ce qui a trait à leur utilisation des stratégies cognitives et métacognitives expérimentées au cours du trimestre et à la stratégie d'enseignement. 4. Analyser les perceptions de l'enseignante quant à l'intérêt et les limites de la stratégie d'enseignement qu'elle a expérimentée en classe.
	Entrevue (enseignante)	

6.1 L'épreuve finale du cours

Pour répondre aux deux premiers objectifs spécifiques et tenter de mesurer si l'expérimentation de 15 semaines a donné des résultats positifs dans la production de l'analyse littéraire, nous avons choisi d'analyser l'épreuve finale du cours. Comme l'expérimentation avait pour but la mise en place d'une méthode de travail, insistant sur la procédure à suivre et les moyens visuels qui peuvent guider la réalisation de la tâche d'écriture, nous regardons l'analyse littéraire sous plusieurs angles.

D'abord, la grille d'évaluation sommative remplie par l'enseignante donne une valeur chiffrée quant à la performance de l'élève en écriture. Ensuite, les traces écrites que laisse l'élève «sont des sources fiables et accessibles de l'activité réelle des élèves» (Saint-Pierre, 1997) quant à leur démarche de travail intellectuel en cours de réalisation de la tâche d'écriture. Ces données, combinées à notre analyse de l'épreuve finale de l'élève, permettent de dégager les apprentissages réalisés par l'élève ou encore de vérifier s'il y a un lien entre les traces écrites et la qualité de la production finale.

Les traces écrites comprennent le processus intellectuel (traces sur l'extrait littéraire et le brouillon s'il y a lieu) et celles sur le produit (la rédaction). Cela reflète l'approche cognitiviste dans laquelle les participants ont évolué au cours du trimestre.

6.1.1 La rédaction finale

L'analyse littéraire finale de mai 2008 a été évaluée par l'enseignante participante. Cependant nous avons tout de même lu et relu l'analyse de chaque élève de même que les documents qui s'y rattachent (extrait littéraire et brouillon) afin d'en analyser le contenu et d'être en mesure de compléter notre grille d'observation de la démarche du travail intellectuel (section 7.1.3).

6.1.2 La grille d'évaluation sommative

La grille d'évaluation (annexe F-1) sert de guide pour retracer plus rapidement la note globale attribuée à l'analyse ainsi qu'à chacune de ses parties et voir lesquelles sont les mieux réussies.

Toutefois, ne regarder que la note ne serait pas un indice suffisant. L'analyse du contenu des paragraphes apporte une meilleure compréhension de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives alors que la tâche a été complétée.

6.2 Les questionnaires écrits aux participantes et participants (élèves)

Deux questionnaires ont été conçus de manière à recueillir plus d'informations dont certaines répondent directement à l'objet étudié alors que d'autres apportent une perception plus nuancée de la part de l'élève. De formes différentes et complétés à des moments différents, ces questionnaires qui demandent une réflexion métacognitive permettent de cibler des réponses bien précises. Le premier questionnaire touche les principaux thèmes de la recherche, à partir de questions fermées la plupart du temps, alors que le deuxième questionnaire laisse la chance à l'élève de s'exprimer librement à l'aide de questions ouvertes, et sans mettre l'accent sur ces thèmes. De manière générale, les deux questionnaires donnent des informations sur les stratégies cognitives (préparation à l'analyse, traces du travail intellectuel, utilisation de la procédure, etc.) et métacognitives (autoévaluation, régulation) qui ont fait l'objet de l'expérimentation.

Les deux questionnaires ont été présentés à la directrice d'essai et ont été approuvés à la mi-avril 2008.

6.2.1 Le questionnaire sur la métacognition

Afin de faire le tour de la question et de comprendre la perspective de l'élève quant aux stratégies d'autoévaluation et de régulation effectuées en cours de session, le questionnaire sur la métacognition (annexe G) comporte 39 questions dont 34 sont fermées où l'élève doit encrer la fréquence d'utilisation à partir des quatre choix suivants: jamais, rarement, fréquemment, tout le temps ou presque! Les questions 2, 3, 10, 11, 12, 13, 15, 18 et 21 sont prises en totalité ou grandement inspirées du questionnaire de mesure de la métacognition qu'a élaboré la chercheuse Escorcía (2007), laquelle s'est référée à l'*Inventaire de conscience métacognitive (Metacognitive awareness inventory)* de G. Schraw et R. Sperling-Denisson ainsi que le *Guide d'entretiens semi-structurés* de B. Zimmerman et M. Martinez-Pons. Les autres questions ont été conçues afin de répondre aux objectifs de la recherche (Fortin, 2006) et reprennent les éléments théoriques du chapitre 2, spécialement en ce qui a trait à la procédure de l'analyse littéraire enseignée en classe lors de l'expérimentation.

Le questionnaire est conçu dans un ordre logique qui correspond au processus d'écriture (avant la rédaction, pendant, et après celle-ci) et de manière à comprendre les stratégies cognitives et métacognitives que l'élève met en place à différents moments alors qu'il est appelé à rédiger un texte.

6.2.2 Le questionnaire *Réflexion sur le cours*

La première partie du questionnaire *Réflexion sur le cours* (annexe H) se veut un instrument de collecte qui peut aller chercher des réponses tout à fait inattendues puisque les questions ouvertes touchent l'ensemble du cours dans lequel les élèves ont évolué, leur laissant ainsi une plus grande liberté. C'est la raison pour laquelle, contrairement à l'habitude de présenter les questions fermées avant les questions ouvertes alors qu'elles demandent plus de temps pour répondre (Fortin, 2006), les onze questions ouvertes ont été placées au début afin de ne pas mettre

l'accent sur l'autoévaluation, la régulation ou la procédure de l'analyse littéraire. Nous souhaitons laisser la chance à l'élève de s'exprimer librement sans lui rappeler les intentions ou l'approche du cours. Les données recueillies peuvent prendre diverses avenues et témoignent de ce que l'élève se rappelle de manière spontanée, sans lui suggérer de pistes. Cet outil est donc complémentaire au questionnaire sur la métacognition. Alors que ce dernier cible principalement les éléments de l'expérimentation, la *Réflexion sur le cours* permet plus de liberté à l'élève alors qu'il pourra préciser sa pensée (Fortin, 2006) et les réponses pourront être plus variées. Les participants ont ainsi l'occasion de fournir des réponses plus élaborées et personnelles.

La deuxième partie, qui comporte 22 énoncés, a été conçue afin de demander à l'élève d'évaluer s'il a atteint les divers objectifs du cours d'aide à la réussite. Il doit clairement choisir entre l'atteinte ou non de chacun des objectifs. Ceux-ci sont formulés à partir de ceux présentés dans le plan de cours. Les réponses à cette section, mises en parallèle avec leur compétence réelle lors de la rédaction de l'épreuve finale du cours, donneront un portrait assez juste de leur habileté à s'autoévaluer.

En fait, les questionnaires écrits viennent apporter un éclairage sur le sens donné à l'expérimentation puisque se fier à l'évaluation finale seulement pourrait être un biais important, compte tenu de la courte période de l'expérimentation.

6.3 L'entrevue (enseignante remplaçante)

L'entrevue vient remplacer le journal de bord que nous souhaitons utiliser comme instrument d'observation. Le revirement de situation à la quatrième semaine de cours nous a amenée à souhaiter interviewer l'enseignante remplaçante puisque c'est cette dernière qui a été dans l'action. L'entrevue sert de complément aux autres méthodes de collecte des données. (Fortin, 2006) Alors que nous avons, dès le point

de départ, une certaine subjectivité quant à l'expérimentation de la métacognition en classe, le fait que celle-ci se soit déroulée sous la gouverne d'une tierce personne permet un point de vue plus objectif. D'ailleurs, comme «la réalité est construite par les acteurs d'une situation [et] est globale» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 115), la perspective de l'enseignante participante fait partie de cette réalité à objectiver. L'entrevue rend explicite l'univers de l'autre (Gauthier, 2003) en donnant accès à son expérience, son savoir.

L'entrevue qui devait, au départ, être non-dirigée afin de laisser l'enseignante s'exprimer plus librement et «parler de l'expérience comme [elle] l'entend, sans que le chercheur n'oriente l'échange» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 133) a pris une autre forme. C'est pour l'entrevue semi-dirigée que nous avons opté afin d'alimenter la conversation et de parler plus précisément de l'autoévaluation. Comme l'entrevue s'est effectuée près de deux mois après la dernière rencontre de l'enseignante participante avec les élèves, nous avons aussi cru bon d'étaler sur la table certains des documents utilisés en cours du trimestre afin que la personne interviewée puisse se rappeler plus facilement les documents utilisés. Afin d'animer l'entrevue, des questions ont été posées de notre part et certains commentaires ont été émis afin de compléter certaines hésitations de la part de l'interviewée. De cette manière, nous croyons avoir fait le tour des différents sujets qui nous semblaient pertinents dans la collecte de données afin de mieux comprendre le point de vue de la répondante (Fortin, 2006). Ainsi les thèmes d'autoévaluation, régulation et connaissances procédurales, qui sont définis dans le cadre théorique du chapitre 2, ont été abordés lors de l'entrevue afin de former un tout cohérent.

L'entrevue a été enregistrée sur bande audio pour plus de fiabilité et une plus grande exhaustivité des réponses, nous permettant ainsi d'accorder une meilleure attention à l'interviewée. Nous rappelons que l'échange s'est fait dans un climat harmonieux, sans que la personne interviewée tente de nous rendre service ou nous faire plaisir, en surévaluant positivement l'expérimentation. Cette mise au point avait

été faite avant l'entrevue et était souhaitable afin d'obtenir une plus grande objectivité de la part de l'interviewée et nous permettre ainsi d'analyser le plus objectivement les données de l'entrevue (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Cependant, l'entrevue devait avoir lieu en juin après que l'enseignante remplaçante ait eu terminé la correction des rédactions finales des participants lui permettant ainsi de prendre du recul quant à l'expérimentation des stratégies cognitives et métacognitives. Or, ce n'est qu'à la mi-juillet que l'entrevue a pu avoir lieu. Les informations recueillies lors de l'entrevue pourraient être moins conformes à la réalité puisqu'une plus longue période de temps s'est écoulée entre l'expérimentation et l'entrevue.

7. L'ANALYSE DES DONNÉES

Afin de bien saisir le sens des données recueillies et établir des liens entre celles-ci, deux méthodes d'analyse ont été utilisées: l'analyse qualitative pour les réponses aux questions ouvertes des deux questionnaires, l'entrevue, et les traces laissées par l'élève; l'analyse quantitative pour les réponses aux questions fermées et les résultats à l'analyse littéraire finale de mai 2008. Le tableau 5 résume les méthodes d'analyse effectuées.

Tableau 5
Les méthodes d'analyse pour chaque instrument

Instruments	Méthodes d'analyse
Questionnaires écrits <ul style="list-style-type: none"> . Questionnaire sur la métacognition . Questionnaire <i>Réflexion sur le cours</i> 	(Méthode mixte) Statistiques (pourcentages et tableaux) Analyse de contenu
Entrevue (enseignante) <ul style="list-style-type: none"> . Enregistrement audio 	(Méthode qualitative) Analyse de contenu Lien entre les réponses des élèves aux questionnaires et celles de l'enseignante
Analyse littéraire finale <ul style="list-style-type: none"> . Rédaction . Grille d'évaluation sommative . Traces écrites 	(Méthode mixte) Analyse de contenu Statistiques (pourcentages et tableaux) Lien entre les traces de la démarche et la qualité de l'analyse littéraire Résultats à l'analyse littéraire de mai 2008

7.1 L'analyse de contenu: questionnaires, entrevue et traces de la démarche intellectuelle

L'analyse de contenu est une méthode de classification des éléments analysés dans les écrits ou tirés de la transcription de l'entrevue pour en faire des regroupements ou catégories afin d'en comprendre le sens (L'Écuyer, 1987). L'entrevue et les questions ouvertes des deux questionnaires permettent la collecte d'informations précieuses donnant accès au discours des participants. L'analyse qualitative se fait à partir de la retranscription et de la catégorisation de chacune des réponses. Quant à l'analyse de la démarche intellectuelle, les traces permettent d'observer les comportements de l'élève qui sont apparents.

7.1.1 Les questionnaires

Pour analyser le contenu des questions ouvertes aux deux questionnaires, nous avons d'abord lu et retranscrit les réponses telles quelles comme s'il s'agissait d'une liste afin d'avoir sous les yeux toutes les réponses obtenues pour une même question. Par la suite, à partir de cette vue d'ensemble, nous avons fait le regroupement des réponses similaires, sans qu'elles ne soient synonymes pour autant (L'Écuyer, 1987), à l'aide de surligneurs de couleurs différentes. Nous avons donc regroupé les réponses qui touchaient les principaux thèmes proposés dans le chapitre 2, soit l'autoévaluation, la régulation, l'application de la procédure, la confiance/motivation. D'ailleurs, L'Écuyer (1987) rappelle qu'il est plus facile de comprendre un phénomène à partir d'un nombre restreint de catégories. Toutes les autres réponses qui ne s'inséraient pas dans les principaux thèmes demeurent aussi des éléments dont nous tiendrons compte. Aussi, nous avons organisé les unités de sens en leur attribuant une valeur positive ou négative lorsque, pour une même question, des réponses pouvaient être apportées en opposition. Cette première étape de l'analyse vient faire ressortir les perceptions des élèves quant au développement de leurs habiletés métacognitives et cognitives, tout comme tout autre aspect qu'ils auront choisi de témoigner dans le questionnaire *Réflexion sur le cours*.

Une autre étape de l'analyse vise à utiliser les informations qui semblent avoir marqué le plus les réponses des élèves. Ces informations seront transmises dans un texte descriptif (L'Écuyer, 1987). Ce texte reprendra donc les informations les plus souvent mentionnées par les élèves et qui donnent un portrait le plus fidèle possible du sens qu'ils ont donné à la question. C'est cette dernière étape de l'analyse qui est présentée au chapitre 4.

7.1.2 L'entrevue

Les données enregistrées ont été retranscrites avant l'analyse. Bien que ces données exigent une codification, un classement et une analyse plus difficiles (Fortin, 2006), nous avons retranscrit mot à mot les propos de l'interviewée. Il nous a fallu écouter l'enregistrement à plusieurs reprises afin de reproduire l'entrevue dans son entier. Par la suite, nous avons procédé de la même manière que pour les questionnaires: organisation des unités de sens, classement par catégorie (les principaux thèmes), attribution d'une valeur positive ou négative lorsque, pour un même thème, l'interviewée émet des propos qui peuvent engendrer une valeur différente selon le contexte donné. Afin de respecter le sens des paroles de l'enseignante, nous avons choisi, encore une fois, de transmettre les résultats de l'analyse dans un texte descriptif afin d'illustrer le plus objectivement possible les propos de la répondante.

Comme l'expérimentation a été vécue par les élèves et l'enseignante, nous mettons en parallèle les propos des deux parties afin de faire ressortir les points communs ou divergents. Cela permettra, entre autres, de discuter des résultats de l'expérimentation en tenant compte des différents points de vue.

7.1.3 Les traces écrites

Les questionnaires permettent de recueillir des précisions qui portent sur les perceptions des élèves, mais «ne permettent pas l'accès aux processus mentaux en cours de tâche, ni au déroulement séquentiel de l'activité mentale, [alors] il est difficile de s'assurer de la cohérence entre ce qui est écrit et ce qui est réellement réalisé.» (Saint-Pierre, 1997)¹ C'est la raison pour laquelle nous croyons important de regarder, en complémentarité, comment l'élève a exécuté la tâche d'écriture à partir

¹ Saint-Pierre rapporte la pensée de Lloyd, J.W. et Loper, A.B. (1986), «Measurement and Evaluation of Task-Related Learning Behaviors: Attention to Task and Metacognition», dans *School Psychology Review*, vol. 15, no 3, p. 336-345

de l'observation des traces écrites qui seront consignées dans la grille d'observation de la démarche du travail intellectuel.

Pour bien recueillir les traces de la démarche, nous avons élaboré une liste des divers éléments susceptibles d'apparaître (annexe I), dont certains témoignent directement de la démarche (procédure) enseignée quant à la réalisation du résumé et des paragraphes de développement. C'est un outil précieux qui facilite la consignation des données. Cette grille a été soumise à une collègue de travail pour validation en avril 2008.

Dans un premier temps, la grille d'observation des traces apparentes du processus intellectuel a été remplie à partir d'un survol des différents documents (extrait littéraire, brouillon, rédaction). Il nous a donc fallu comprendre l'utilisation des couleurs, les annotations, les soulignements, etc., soit tous les indices qui témoignaient de la démarche de l'élève. Il nous a fallu aussi, dans certains cas, lire les brouillons et les analyses finales afin de déterminer si l'élève avait ou non amélioré la seconde version de son texte. Nous avons alors pu cocher sur notre grille les différentes preuves laissées par l'élève et, à quelques occasions, ajouter à notre grille des éléments auxquels nous n'avions point songé, mais qui demeurent des étapes de la procédure d'analyse et de rédaction. Dans un deuxième temps, nous avons repris l'ensemble des réponses obtenues pour mettre en parallèle les comportements de rédaction afin d'avoir un portrait plus global de la situation. Bien que l'élève puisse avoir effectué une démarche qui, toutefois, s'est faite mentalement, sans qu'aucune trace n'ait été laissée, l'analyse des résultats ne tient compte que des éléments apparents recueillis.

L'analyse des traces laissées par l'élève lors de l'analyse finale est intéressante pour bien comprendre les comportements de l'élève en cours d'action. Ces informations viennent aussi raffiner les interprétations (Saint-Pierre, 1997). Il y a une vérification de la procédure montrée en classe qui n'est possible que par les

preuves qu'a laissées l'élève. Ces preuves donnent des indices des connaissances déclaratives et procédurales dont l'élève s'est servi et permettent d'avoir accès à certaines stratégies cognitives et métacognitives.

Les traces écrites sont des sources fiables de l'activité de l'élève et sont utiles à l'interprétation; on ne peut toutefois pas «conclure qu'en l'absence de traces le processus mental n'a pas eu lieu.» (Saint-Pierre, 1997) Les limites de l'observation des traces écrites seront prises en compte lors de l'interprétation des données.

7.2 Les statistiques: les questionnaires, la grille d'évaluation sommative

L'analyse statistique permet de compiler plus facilement les données alors qu'elles sont déjà codées. Elle permet aussi de produire des tableaux qui souvent donnent déjà un bon aperçu des données recueillies. Toutefois, à cette analyse quantitative s'ajoute une analyse qualitative qui contribue à éclairer les résultats quantifiés (L'Écuyer, 1987) lorsque cela est possible.

7.2.1 Les questionnaires

L'avantage du questionnaire à questions fermées est qu'il facilite le traitement statistique par l'homogénéité des réponses obtenues (Saint-Pierre, 1997). L'analyse quantitative s'effectue à partir de pourcentages établis pour chacune des questions fermées auxquelles l'élève doit répondre (L'Écuyer, 1987). À partir de ces indices quantitatifs, nous pouvons analyser les divers énoncés afin de répondre au troisième objectif spécifique en ce qui a trait à la perception que l'élève a de son habileté métacognitive qu'il a développée à travers les différentes stratégies qu'il a utilisées dans le cours. Ainsi, à partir de l'analyse quantitative suivra une interprétation des résultats afin de mieux comprendre le sens de l'objet étudié.

Après avoir compilé les données pour chacune des réponses fermées pour les deux questionnaires, nous avons opté pour l'utilisation du programme Excel afin de dresser les différents histogrammes. C'est principalement dans une représentation en pourcentage que seront transmis les résultats. Cette préférence des pourcentages, et non du nombre d'étudiants, permet une représentation plus facile à saisir. Compte tenu que certains élèves étaient absents lors de la distribution des questionnaires à remplir, l'utilisation des pourcentages demeure une option à privilégier. En fait, 23 élèves ont complété le questionnaire sur la métacognition alors que 24 élèves ont complété la *Réflexion sur le cours*. Pour l'analyse du questionnaire sur la métacognition, les questions se regroupent sous trois grandes catégories: les stratégies de contrôle dont l'autoévaluation (1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39), les stratégies de régulation (5, 16, 17, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 32) et les stratégies cognitives dont l'application de procédures (2, 3, 4, 6, 7, 8, 9). Aussi, selon les questions, nous avons choisi, à quelques reprises, de regrouper certaines fréquences. Lors de l'interprétation, certains croisements sont faits à partir de questions différentes afin de faire ressortir davantage certaines caractéristiques.

7.2.2 La grille d'évaluation sommative

L'intérêt de la grille d'évaluation sommative est de permettre d'avoir un résultat quantifié de la performance de l'élève. Ainsi nous prévoyons utiliser cette grille pour rapidement chiffrer le nombre d'élèves ayant réussi l'analyse littéraire ou certaines parties de cette dernière. Cette grille qui évalue la performance de l'élève vient répondre au 2^e objectif spécifique de l'essai.

8. LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

Pour établir la scientificité de la recherche qualitative, laquelle est l'approche dominante de cette étude, plusieurs critères doivent être respectés: crédibilité, transférabilité, constance interne et fiabilité. (Loiselle, 2001)

8.1 Le critère de crédibilité

Même si nous n'avons pu participer à l'expérimentation sur le terrain, notre engagement s'est fait à distance. Nous avons accompagné l'enseignante en lui fournissant le matériel didactique nécessaire et en lui suggérant les différentes activités pédagogiques du cours. Nous avons donc été en contact tout au cours du trimestre.

De plus, différents modes et instruments de collecte de données ont été utilisés afin de recueillir une grande quantité d'informations et de grande qualité en ayant accès directement à la parole des participantes et des participants et en optant pour une technique de triangulation des méthodes.

8.2 Le critère de transférabilité

Nous avons fourni une description du contexte de l'expérimentation ainsi qu'un portrait de l'échantillon (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, d'autres personnes pourront juger à partir des résultats obtenus si ceux-ci s'étendent à d'autres contextes (Loiselle, 2001).

De plus, l'apport du point de vue de l'enseignante participante est une source précieuse pour donner un portrait global de l'expérimentation et donner aux lecteurs une meilleure idée de la possibilité d'un éventuel transfert.

8.3 La constance interne

C'est l'enseignante et non la chercheuse qui a vécu l'expérimentation favorisant une plus grande objectivité de l'expérimentation. Aussi, les outils de collecte partent d'un cadre théorique et tous touchent les mêmes grands thèmes.

8.4 Les critères de fiabilité

Lorsque cela était possible, nous avons mis en évidence les éléments influençant l'interprétation des résultats (Loiselle, 2001) et présenté les biais possibles de chaque instrument.

Pour assurer la validité interne de la recherche, les deux questionnaires ont été soumis à la validation auprès de la directrice de recherche. La grille d'évaluation sommative utilisée pour l'épreuve finale a été élaborée, il y a une dizaine d'années, par un groupe d'enseignantes et d'enseignants et elle est toujours utilisée au cégep où a eu lieu l'expérimentation. La grille d'observation de la démarche a été validée auprès d'une collègue de travail. Pour l'entrevue avec l'enseignante, l'enregistrement audio assure la fiabilité des informations fournies.

Bref, plusieurs éléments viennent assurer la scientificité. Il y a triangulation des sources: les traces écrites (indices de la méthode de travail et rédaction), deux types de questionnaire (perceptions des élèves) et l'entrevue (perceptions de l'enseignante), ce qui offre un grand éventail de données. L'analyse porte sur les perceptions des élèves et de l'enseignante, mais aussi sur l'utilisation de la démarche intellectuelle mise en place et la performance de l'élève à partir de l'épreuve finale du cours.

QUATRIÈME CHAPITRE

LES RÉSULTATS

Ce chapitre fait état des données recueillies à partir des divers instruments de collecte. Une compilation de ces données a été effectuée préalablement, puis nous les avons analysées afin d'en donner les résultats. Nous présentons ces résultats en fonction des quatre objectifs spécifiques formulés au chapitre 2. Voici un rappel de ces objectifs:

1. Décrire les stratégies cognitives et métacognitives mises en place par les élèves à partir des traces laissées lors de l'analyse littéraire finale;
2. Évaluer l'efficacité de ces stratégies à partir des résultats obtenus à l'analyse littéraire finale;
3. Analyser les perceptions des élèves en ce qui a trait à leur utilisation des stratégies cognitives et métacognitives expérimentées au cours du trimestre et la stratégie d'enseignement;
4. Analyser les perceptions de l'enseignante quant à l'intérêt et aux limites de la stratégie d'enseignement qu'elle a expérimentée classe.

1. L'UTILISATION DES STRATÉGIES À PARTIR DES TRACES LAISSÉES

C'est en regardant les traces que l'élève a laissées que nous pouvons mieux comprendre les stratégies qu'il a mises en place. Nous avons utilisé la grille d'observation des traces écrites pour recueillir chaque action menée par l'élève afin de suivre sa démarche. Cette analyse des traces répond au premier objectif spécifique

de notre recherche: décrire les stratégies cognitives et métacognitives mises en place par les élèves à partir des traces laissées lors de l'analyse littéraire finale.

1.1 Les traces sur la copie de l'extrait littéraire

À première vue, lors d'un survol des copies de l'extrait littéraire, nous pouvons dire que tous les élèves ont laissé des traces sur l'extrait.

Nous regardons, dans un premier temps, les preuves des différentes stratégies préalables à la rédaction des paragraphes. Ces trois premières étapes de la procédure (annexe F-8) consistent à comprendre la question en encadrant ou surlignant les mots clés, à surligner les citations qui permettent de développer les thèmes de la question et à formuler des idées secondaires dans la marge en lien avec les citations surlignées.

D'abord, 88 % des élèves ont laissé des traces sur la consigne de rédaction. Certains ont encadré ou encore souligné les deux thèmes de l'analyse. Ensuite, tous les élèves ont surligné des parties de l'extrait littéraire (des groupes de mots ou des phrases) afin de cibler les citations pertinentes en vue de répondre aux thèmes à développer dans les paragraphes. Alors que 72 % des élèves ont utilisé deux couleurs pour retracer les éléments des deux thèmes, 16 % n'ont utilisé qu'une seule couleur pour les deux thèmes et 12 % ont utilisé un crayon à l'encre. Quant à la formulation des idées secondaires dans la marge de l'extrait, 80 % des élèves ont eu recours à cette stratégie. Ainsi, en plus d'avoir surligné les citations, ils ont formulé l'idée ou le concept qu'ils en ont tiré.

D'autres traces ont été relevées sur l'extrait littéraire: six élèves ont cherché le sens des mots difficiles dans le dictionnaire et en ont écrit une définition sur leur copie de l'extrait; cinq élèves ont fait un découpage à l'intérieur du texte littéraire

afin d'en formuler les grandes lignes du résumé; et six élèves ont repéré et identifié des éléments formels dans l'extrait.

1.2 Les traces sur le brouillon

D'abord, 68 % des élèves ont utilisé les feuilles du brouillon. Toutefois, cette stratégie n'a pas toujours permis une régulation observable. En ce qui a trait aux paragraphes, sept des huit élèves qui ont utilisé le brouillon ont recopié tels quels leurs paragraphes; ainsi une seule personne a apporté des améliorations entre la version sur le brouillon et la version finale. Pour la conclusion, les cinq élèves qui ont utilisé le brouillon n'ont procédé à aucune amélioration entre les deux versions. Des huit élèves qui ont eu recours au brouillon pour rédiger l'introduction, tous ont recopié, mot pour mot, cette introduction dans l'analyse finale. Cependant, pour le résumé, on note une régulation: des douze élèves qui ont fait le résumé sur le brouillon, six l'ont amélioré, retranchant certaines parties (détails inutiles) ou reformulant leur propos.

Il faut ajouter qu'un élève a utilisé le brouillon pour libérer sa mémoire des informations qu'il avait retenues sur l'auteur de l'extrait littéraire et qu'il prévoyait reprendre dans l'introduction, tandis que six élèves ont laissé des traces d'un plan, complet ou partiel, de leurs paragraphes.

1.3 Les traces de révision sur le texte rédigé par l'élève

Dans un deuxième temps, nous avons ciblé les stratégies en lien avec l'autoévaluation des paragraphes alors que ceux-ci ont été rédigés dans leur version finale. Bien que les traces de révision de l'élève ne fassent pas partie de la procédure proprement dite du paragraphe, elles demeurent une stratégie d'autoévaluation qui indique à l'élève si les éléments obligatoires sont présents et dans le bon ordre. En procédant ainsi, l'élève fait une évaluation de ses paragraphes. Trois élèves sur 25

(12 %) n'ont pas laissé de traces dans leur analyse finale. Pour les autres, on remarque que 68 % des élèves ont encadré les organisateurs textuels qui sont habituellement utilisés pour amener une idée secondaire ou encore la phrase de rappel. Aussi 72 % des élèves ont souligné les deux idées secondaires de chacun des paragraphes.

Nous notons aussi que, des cinq élèves qui n'avaient pas indiqué les idées secondaires dans la marge de l'extrait littéraire, quatre d'entre eux ont tout de même souligné ces idées dans la version finale. Même si les stratégies préalables n'apparaissent pas sur l'extrait littéraire, les élèves ont tout de même été capables de reconnaître les idées secondaires dans leurs paragraphes.

De plus, sept élèves ont surligné les mots les plus importants de leurs citations afin de bien en tenir compte dans leurs commentaires. Aussi, un élève a fait des flèches pour accorder ses mots.

En somme, les traces laissées par les élèves sur les différents documents nous permettent de donner une description assez fidèle des stratégies auxquelles ils ont eu recours. Bien que certains processus mentaux puissent avoir été utilisés sans toutefois être apparents, les résultats obtenus indiquent assez bien la démarche suivie par les élèves. En effet, tous les élèves ont mis en place des stratégies cognitives. À partir des traces laissées, on note que l'ensemble des élèves a travaillé sur l'extrait littéraire, certains beaucoup plus que d'autres. Il s'agit donc des étapes préalables à la rédaction, soit le surlignement et/ou l'annotation, selon chacun. Quant aux traces en lien avec les stratégies métacognitives, on remarque que la plupart des élèves ont procédé à une autoévaluation de leurs paragraphes en ce qui a trait à l'organisation de ceux-ci, dans la version finale. C'est à l'aide du surlignement, du soulignement et/ou de l'encadrement que les élèves ont indiqué avoir repéré les éléments obligatoires de leurs paragraphes. Pour ce qui est de l'autoévaluation à partir de la version sur le brouillon, il semble que la plupart des élèves aient été satisfaits de l'évaluation qu'ils

en ont faite puisque plusieurs ont recopié tel quel leur texte lors de la version finale. On remarque toutefois que c'est à la suite de l'autoévaluation du résumé que les élèves ont choisi de procéder à une régulation. Ils ont choisi de modifier la première version afin d'en effectuer une reformulation plus appropriée. La stratégie d'utiliser un brouillon n'est valable que si l'élève procède à une réécriture (ce qui oblige une autoévaluation et une régulation immédiate) et non à la simple copie de son texte, ce qui fut le cas de plusieurs élèves.

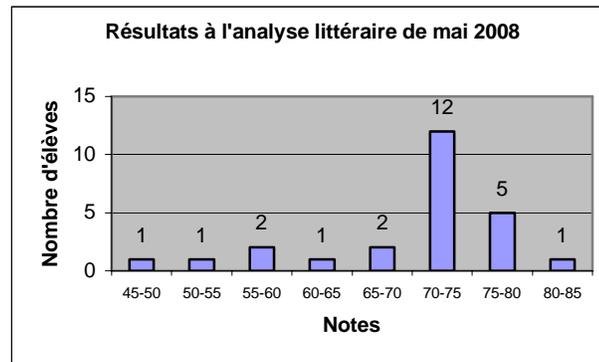
2. L'EFFICACITÉ DES STRATÉGIES

Alors que l'analyse de l'extrait littéraire et des versions de la rédaction (brouillon et rédaction finale) a fourni une quantité appréciable d'informations pour être en mesure de saisir, à partir des traces laissées par l'élève, quelles stratégies ce dernier a utilisées, l'analyse des résultats à l'épreuve finale permet, quant à elle, de comprendre l'efficacité de ces stratégies en termes de performance. Cette section devrait ainsi répondre à notre deuxième objectif, à savoir si les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les élèves ont été efficaces.

Les grilles d'évaluation sommative complétées par l'enseignante en mai 2008 montrent que 4 élèves sur 25 n'ont pas obtenu la note de passage lors de l'épreuve finale du cours.¹ La moyenne du groupe est de 70,6 %. Le tableau suivant montre que 48 % des élèves se situent dans la barre des 70-75 %, pour un total de 72 % des élèves qui ont obtenu plus de 70 %.

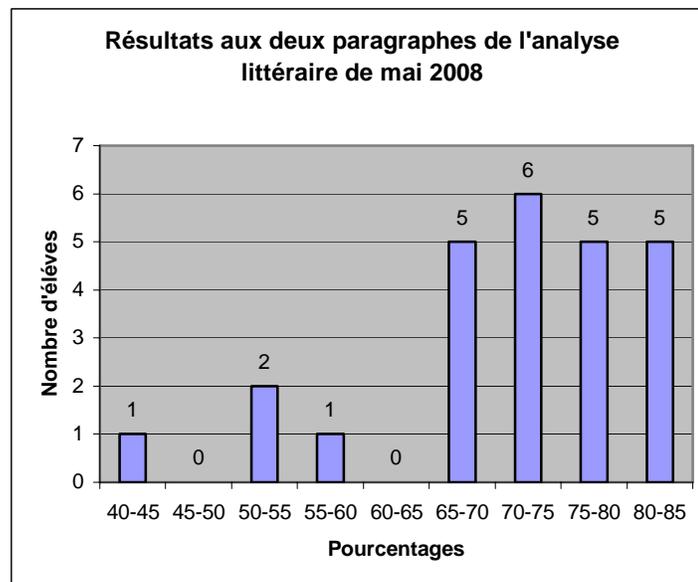
¹ Les résultats dont fait mention l'essai ne tiennent pas compte de la langue. Il s'agit donc de la note de l'élève avant la pénalité accordée aux fautes liées à la langue.

Tableau 6
L'analyse littéraire de mai 2008



Cependant, si l'on observe la performance des élèves lors de la rédaction des deux paragraphes de développement, la moyenne du groupe est sensiblement la même, soit 70,7%. Le tableau 7 présente les résultats obtenus pour les deux paragraphes de développement.

Tableau 7
Les paragraphes de l'analyse littéraire



Les élèves qui ont échoué à la rédaction des paragraphes ont aussi échoué à l'ensemble de l'analyse. La plus grande difficulté dans la rédaction de l'analyse littéraire se situe d'ailleurs dans la production des paragraphes. C'est lors de la rédaction des paragraphes que l'élève est appelé à mettre en pratique une procédure plus longue et plus exigeante. En fait, la procédure amène l'élève à effectuer la recherche d'informations dans l'extrait littéraire, à annoter le texte de ses commentaires, puis à rédiger dans une progression logique chacun des paragraphes.

Afin de bien comprendre si l'utilisation des stratégies apparentes permet d'établir un lien quant à l'efficacité de celle-ci, il nous a paru nécessaire de nous attarder plus longuement sur les quatre élèves qui ont échoué à l'épreuve finale du cours. Nous souhaitons comprendre s'il est possible de rattacher leurs difficultés à certains facteurs. Nous avons soulevé quelques questions pour guider notre analyse. Dans quelle mesure les élèves qui ont échoué ont-ils transposé la procédure lors de l'épreuve finale? Se sont-ils autoévalués après la tâche de rédaction complétée? En fait, trois des quatre élèves n'ont pas annoté l'extrait pour le résumé. Alors que trois élèves ont choisi de faire un brouillon du résumé, un seul l'a amélioré dans sa deuxième version. Or les quatre élèves ont obtenu un échec à cette partie de l'analyse, le résumé, qui consiste à reformuler les idées essentielles de l'extrait en une centaine de mots. Quant à la procédure pour rédiger un paragraphe structuré, un élève a utilisé deux couleurs pour retracer les citations (une pour chaque thème), deux élèves ont utilisé une seule couleur pour les deux thèmes (l'un d'eux a confondu les deux thèmes dans chacun des paragraphes et l'autre a fait deux demi-paragraphes portant sur le même thème) et un élève a surligné à peine quelques citations à l'aide d'un crayon à l'encre. Un seul de ces quatre élèves a inscrit dans la marge de l'extrait le concept (l'idée secondaire) qu'il a tiré de la citation. Quant aux stratégies d'autoévaluation de la rédaction, trois des quatre élèves ont laissé des preuves sur leur analyse finale, surlignant les idées secondaires des paragraphes et encadrant les organisateurs textuels. Ils ont donc procédé à une autoévaluation de leurs paragraphes. En fait, ces quatre élèves qui ont échoué à l'épreuve finale du cours

semblent avoir négligé de suivre diverses étapes de la démarche (les étapes préalables) en vue de rédiger l'analyse littéraire, du moins si l'on se fie aux traces apparentes. Pour deux d'entre eux, dès le point de départ, le fait de ne pas avoir utilisé deux couleurs pour les citations semble être la source même de leur difficulté à cibler les éléments du texte les plus susceptibles de répondre aux thèmes de la consigne et éviter une confusion entre les deux thèmes. Aussi, le fait de ne pas avoir indiqué dans la marge les idées secondaires pourrait laisser croire qu'une étape essentielle n'a pas été réalisée.

Mais qu'en est-il des élèves qui ont réussi l'épreuve? Ont-ils laissé des traces qui montrent les étapes de leur démarche? Nous avons choisi d'analyser, à partir de notre grille d'observation, comment les quatre élèves ayant le mieux réussi l'épreuve ont procédé. Trois de ces quatre élèves ont utilisé deux couleurs afin de surligner les citations en lien avec chaque thème. De plus, ils ont tous laissé des traces quant au résumé (découpage, surlignement des idées essentielles, formulation des idées essentielles dans la marge), mais aussi pour les idées secondaires que tous ont indiquées dans la marge à partir des citations surlignées. Quant au retour sur la rédaction finale, trois des quatre élèves ont encadré les organisateurs textuels et souligné les idées secondaires, et deux de ces élèves ont, en plus, surligné les mots-clés de la citation afin d'en tenir compte dans leur commentaire. Un seul élève n'a laissé aucune trace sur son travail final. En fait, le travail préalable à la rédaction semble avoir été bien effectué si l'on se fie aux traces apparentes sur l'extrait de chacun de ces quatre élèves. Quant aux traces de révision sur la rédaction finale, ceux qui les ont laissées ont effectué le travail tel qu'il avait été demandé au cours de trimestre. Les quatre élèves qui ont le mieux réussi semblent donc avoir utilisé plus abondamment les stratégies proposées si l'on se fie aux traces laissées.

Finalement, les stratégies mises en place par les élèves semblent avoir été efficaces pour la majorité d'entre eux. Si l'on considère que 21 des 25 élèves ont obtenu une note de plus de 65 % pour les paragraphes, dont 10 ont plus de 75 %, on

peut dire que les stratégies ont permis aux élèves d'atteindre la compétence en rédaction. Aussi, à la lumière des résultats et des stratégies observables des élèves qui ont échoué et ceux qui ont très bien réussi, on peut voir que ceux qui ont réussi sont ceux qui ont utilisé les stratégies cognitives à la base de la rédaction de l'analyse littéraire, soit les étapes préalables à la rédaction, qui s'effectuent sur la copie de l'extrait littéraire.

3. LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES

Alors que les traces laissées donnent un aperçu de la démarche qu'a suivie l'élève et les résultats à la rédaction finale donnent une valeur à la tâche complétée et à l'efficacité de ses stratégies, la section qui suit relève, quant à elle, des perceptions. Nous présentons les résultats obtenus à partir des deux questionnaires complétés par les élèves. Ces résultats sont complémentaires à ceux relevés à même l'analyse littéraire rédigée par les élèves. Au-delà de la performance à l'analyse, nous voulons connaître la perception des élèves en ce qui a trait à leur utilisation de stratégies cognitives et métacognitives expérimentées au cours du trimestre et à la stratégie d'enseignement. Il nous sera possible de comprendre le sens qu'ils ont donné à cette expérimentation.

Nous avons choisi de présenter les résultats du questionnaire sur la métacognition à partir de trois grands thèmes: la procédure, l'autoévaluation et la régulation. Nous avons aussi inclus les réponses aux questions ouvertes que nous avons classées à partir des trois thèmes soulevés afin de dresser un portrait plus complet où l'élève avait la parole.

La procédure

Avant même d'entreprendre la rédaction, l'élève doit effectuer différentes étapes afin de bien comprendre le sujet de l'analyse et être en mesure de retracer les

informations dans le texte. Nous avons regroupé les résultats à partir des fréquences *jamais/rarement* et *fréquemment/tout le temps ou presque!*

Tableau 8
La procédure de l'analyse littéraire

Énoncé du questionnaire sur la métacognition	Pourcentage <i>Jamais/ rarement</i>	Pourcentage <i>Fréquemment/ tout le temps ou presque!</i>
Avant la rédaction, 2. J'analyse longuement la consigne du travail à faire.	27	73
3. Je commence à rédiger dès que j'ai lu la consigne.	64	36
4. Je prends connaissance de l'extrait littéraire (première lecture) avant de débiter la recherche d'informations.	18	82
6. J'utilise l'espace autour de l'extrait pour y mettre mes annotations ou déjà quelques informations que je vais réutiliser lors de la rédaction.	28	72
7. Je surligne dans le texte les citations qui me semblent répondre aux thèmes de l'analyse littéraire.	0	100
8. Pour chaque partie de l'analyse littéraire, je repense à la procédure à suivre.	0	100
9. Je fais un brouillon.	68	32

De prime abord, il faut être prudent dans l'interprétation des résultats, surtout pour les deux premières questions. À la lecture des résultats, un doute s'installe quant à la compréhension même de la formulation de la question 2. Ainsi le terme *longuement* pourrait avoir semé une certaine confusion quant au temps investi à comprendre le sujet de l'analyse alors que le sujet aurait pu être simple à comprendre. Quant à la question 3, le sens de *rédiger* pourrait faire allusion au moment même de la rédaction au propre ou encore lors de l'annotation à l'intérieur de l'extrait. Or, seuls deux des six élèves ayant dit ne pas analyser *longuement* la question avouent se lancer dans la rédaction *fréquemment* dès que la consigne a été lue. Si les résultats sont analysés séparément, l'interprétation pourrait être grandement biaisée. Pour pallier cette difficulté, nous avons jugé pertinent d'effectuer une analyse qui combine les résultats à diverses questions qui touchent un même aspect lorsque cela s'avérait nécessaire.

Quatre-vingt-deux pour cent des élèves effectuent un survol du texte (question 4), c'est-à-dire qu'ils établissent un premier contact, une première lecture, avant même de débiter la recherche d'informations. En fait, seul un des huit élèves qui se met à la rédaction rapidement prend *rarement* connaissance du texte avant de cibler les informations. C'est donc dire qu'un seul élève ne suit pas les étapes, et l'ordre de celles-ci, en ce qui a trait à la procédure préalable à la rédaction.

Pour la question 6, plus de 72 % des élèves disent utiliser l'espace autour de l'extrait pour déjà apporter quelques annotations qui seront réutilisées lors de la rédaction. Ces annotations font partie des étapes préalables à la rédaction; elles font partie de l'analyse proprement dite de l'extrait et s'effectuent en cours de lecture. Quant à la question 7, tous les élèves disent surligner dans l'extrait les citations en lien avec les thèmes à développer. Cette étape de repérage et de surlignement de citations est toutefois plus simple pour l'élève que l'annotation dans la marge. En fait, annoter un texte suppose une capacité de reformulation de la part de l'élève. Cela expliquerait un pourcentage inférieur quant à l'utilisation de l'annotation dans la marge de l'extrait, puisque la difficulté est de niveau supérieur.

Cependant, à la question 8, l'ensemble des élèves repense à la procédure pour chacune des parties de l'analyse littéraire. Ainsi tous conviennent qu'il y a des étapes à respecter pour l'analyse du texte et la rédaction de l'analyse. Bien que les pourcentages aux différentes questions indiquent des variantes quant à l'utilisation d'une procédure précise, il ressort que les élèves reconnaissent l'efficacité d'une démarche de travail pour réaliser la tâche demandée.

Quant à la question 9, même si la majorité ne rédige pas un brouillon préalablement à la rédaction au propre, il demeure que 31 % des élèves disent avoir recours à cette stratégie. Cependant, la rédaction d'un brouillon peut être pertinente pour certaines parties de l'analyse. La question ne permet toutefois pas de relever s'il s'agit d'un brouillon de parties de l'analyse ou de l'analyse complète. Il faut noter

que rédiger un brouillon n'est pas une mauvaise stratégie à la condition qu'il y ait une réécriture, une amélioration, dans la rédaction finale.

L'autoévaluation

L'autoévaluation est la stratégie rajoutée à l'application de la procédure qui a été mise de l'avant tout au cours de l'expérimentation. Voici les résultats obtenus:

Tableau 9
L'autoévaluation

Énoncé du questionnaire sur la métacognition	Pourcentage <i>Jamais/ rarement</i>	Pourcentage <i>Fréquemment/ tout le temps ou presque!</i>
Avant la rédaction 1. Je connais mes forces et mes faiblesses.	9	91
Pendant la rédaction 10. Je me concentre exclusivement sur ce que j'écris.	4	96
11. Je me dis mentalement ce que je vais faire.	18	82
12. J'analyse l'efficacité de mes façons de faire pendant que j'écris.	59	41
13. Je juge de la qualité de mon texte tout en rédigeant.	27	73
14. Je sais à quel endroit j'ai le plus de difficulté.	0	100
15. Je m'interroge régulièrement pour savoir si je poursuis ma démarche ou si je dois la modifier.	18	82
Après la rédaction, 18. J'évalue la qualité de mon texte lorsqu'il est terminé.	5	95
21. Je trouve difficile de juger de la qualité de mon texte.	27	73
22. Je peux prédire quelle note l'enseignante attribuera à mon texte.	68	32
Après la correction faite par l'enseignante 23. Je suis surpris(e) de l'évaluation faite par l'enseignante.	95	5
24. L'évaluation de l'enseignante correspond à celle que j'ai faite de mon texte.	32	68
Avant de faire ce cours, 29. J'autoévaluais mes textes.	77	23
30. Je parlais de mes méthodes de travail.	95	5
31. J'évaluais le travail de mes collègues.	90	10
33. J'utilisais une méthode de travail bien définie.	50	50
34. Je connaissais les critères d'évaluation.	59	41

De manière générale, les élèves semblent assez conscients de leurs points forts et leurs difficultés. La question 1 montre bien que les élèves ont déjà une bonne idée de leurs capacités avant même d'entreprendre la tâche demandée. Cette conscience de l'état de leurs connaissances est un point important et indique clairement que les élèves sont en mesure de définir quelles notions ou savoir-faire doivent être revus. Bien qu'un maigre neuf pour cent semble ne pas être en mesure de s'évaluer correctement avant la tâche, il ressort que tous les élèves arrivent à cibler à quel endroit ils connaissent des difficultés en cours de rédaction (question 14). C'est donc en cours de réalisation de la tâche que l'élève a plus de facilité à reconnaître ses lacunes. Sans doute reconnaît-il, à un moment précis, qu'il est placé devant une situation ou une étape plus difficile qu'il ne l'avait évaluée. Cependant, si l'élève reconnaît ses difficultés en cours de réalisation de la tâche, il devrait alors être en mesure de corriger ses lacunes en vue de la prochaine tâche semblable. Cela pourrait aussi laisser présager une autoévaluation manquante de la part de l'élève avant la tâche, voire une préparation insuffisante. Ainsi l'autoévaluation s'effectuerait plus facilement lorsque l'élève réalise qu'il bloque en cours de tâche. L'impact est alors plus fort lorsque l'élève est en action.

Aussi, en cours de rédaction, 73 % des élèves disent juger de la qualité de leur texte tout en rédigeant (question 13) alors que 82 % s'interrogent régulièrement pour savoir s'ils poursuivent leur démarche ou la modifient (question 15). Si l'on compare ces résultats à ceux de la question 18, c'est dans une très grande proportion de 95 % que les élèves disent évaluer la qualité de leur texte lorsque ce dernier est terminé. L'autoévaluation s'effectue donc pendant et après la rédaction. En fait, presque l'ensemble des élèves effectue une relecture de sa rédaction alors que celle-ci est complétée.

Aux questions 11 et 12, on remarque que, tout au long de sa rédaction, l'élève se dit ce qu'il doit faire (82 %), mais il ne semble pas nécessairement se questionner sur l'efficacité de sa démarche (59 %). Dans ce cas, peut-être pourrait-on

attribuer ces résultats au fait que l'élève a déjà une bonne connaissance de l'efficacité de ses stratégies et qu'il se concentre surtout sur les actions qu'il doit poser au fur et à mesure qu'il rédige.

Les résultats sont toutefois difficiles à interpréter en ce qui a trait aux questions 21 à 24 concernant l'autoévaluation et l'évaluation de l'enseignante. Près des trois quarts du groupe, soit 73 %, trouvent difficile de juger de la qualité de leur texte. Alors que seuls 32 % pensent prédire correctement la note que l'enseignante leur attribuera, ils affirment cependant à plus de 95 % (question 23) n'être pas surpris de la note qui leur est accordée. Parallèlement à la difficulté de s'évaluer, il demeure que 68 % (question 22) des élèves avouent que leur autoévaluation correspond fréquemment ou presque toujours à celle de l'enseignante. Nous remarquons donc un écart assez important entre les résultats obtenus à des questions similaires. Les résultats laissent croire à un manque de confiance dans la capacité de l'élève à s'autoévaluer. Seul le tiers des élèves se dit apte à évaluer correctement son travail.

Quant aux cinq questions en lien avec les stratégies que l'élève utilisait avant de faire ce cours (questions 29, 30, 31, 34, 35), on voit que la majorité ne connaissait pas réellement ces stratégies ou ne les utilisait que rarement ou jamais. Ces résultats révèlent que les habiletés métacognitives n'étaient peu ou pas développées à l'intérieur du cours où ils ont échoué le trimestre précédent.

À la fin du questionnaire, quelques questions ouvertes permettaient à l'élève de s'exprimer librement. Certaines réponses sont transmises telles quelles¹.

À la question *Pourquoi s'autoévaluer* (question 35), 91 % des élèves ont répondu que cela leur permet de prendre connaissance de leurs difficultés, de voir leurs erreurs. De ces élèves, 60 % ont aussi soulevé que l'autoévaluation leur permet

¹ Les segments de phrases cités entre guillemets dans le texte conservent les erreurs orthographiques et grammaticales de l'élève.

de viser une amélioration. En s'autoévaluant, ils peuvent changer leur comportement et effectuer une régulation. D'autres élèves ont aussi soulevé le fait de «devenir autonome» (E5²), de vérifier s'il est «dans la bonne direction» (E25), de «juger» de la qualité de son texte (E16, E22) et de vérifier s'il «a respecté la grille d'évaluation» (E7).

À la question 36, 91 % des élèves affirment que l'autoévaluation a changé quelque chose pour eux. Cette stratégie les a amenés à travailler différemment. Il ressort surtout que les élèves sont plus conscients de leurs difficultés (E7), savent ce qu'il leur faut améliorer (E11). Voici quelques commentaires des élèves: «J'ai développé un automatisme à m'autoévalué[sic] davantage et efficacement» (E14), «[l'autoévaluation] me conscientise» (E21), «une habitude» maintenant acquise (E17). Aussi, deux élèves disent qu'ils évaluent maintenant leurs travaux dans leurs autres matières (E10, E25). Chez ces élèves, il y a donc un transfert qui s'est effectué à l'extérieur du cours de français.

Lorsqu'il est demandé aux élèves d'indiquer à quels moments une évaluation peut être faite (question 37), ceux-ci ont opté, dans 86 % des cas, pour les trois moments suivants: *lorsque je me questionne sur mes points forts et mes points à améliorer, lorsque je termine ma rédaction et lorsque je révise mon texte*. Quant à effectuer une autoévaluation en cours de rédaction, seulement 55 % des élèves disent en faire la pratique. Ce résultat diffère toutefois de celui relevé à la question 13 où 73 % disaient juger de la qualité de leur texte tout en rédigeant. Dans ce cas, la question pourrait avoir été perçue différemment quant à l'évaluation de la démarche ou de la rédaction. L'autoévaluation est une stratégie utilisée avant la rédaction où il y a une prise de conscience en lien avec ses habiletés et après la rédaction alors que la tâche a été complétée.

² La lettre E et le nombre qui le suit représentent l'élève auquel est attribuée la citation.

La régulation

La régulation consiste à corriger le tir en cours d'action ou lors de la révision. Pour procéder à la régulation, il faut donc qu'il y ait eu préalablement une certaine évaluation de la démarche ou du travail effectué. Voici les résultats aux questions qui touchaient la régulation:

Tableau 10
La régulation

Énoncé du questionnaire sur la métacognition	Pourcentage <i>Jamais/ rarement</i>	Pourcentage <i>Fréquemment/ tout le temps ou presque!</i>
Avant la rédaction, 5. Je m'assure de bien comprendre l'ensemble du texte en ayant recours au dictionnaire pour définir les mots qui me semblent plus difficile.	18	72
Pendant la rédaction, 16. J'écris un texte définitif et je ne reviens pas sur le contenu.	82	18
17. Je corrige mon texte en cours de rédaction.	32	68
Après la rédaction, 19. Je modifie mon texte en fonction de l'autoévaluation que j'en ai faite.	45	55
20. Je me contente de l'autoévaluation sans retourner dans mon texte.	77	23
Après la correction faite par l'enseignante, 25. Je relis les commentaires de mon enseignante.	0	100
26. Je regarde attentivement les critères que j'ai bien réussis et ceux que je dois retravailler.	0	100
27. Je me questionne sur les améliorations que je devrai apporter la prochaine fois.	0	100
28. Dans le doute, je demande à l'enseignante d'expliquer son évaluation et/ou je rencontre l'enseignante pour comprendre mes erreurs.	54	46
Avant de faire ce cours, 32. Je réécrivais mes paragraphes et mes résumés pour les améliorer.	81	19

À la question 5, 82 % des élèves disent avoir recours au dictionnaire lorsqu'ils ont des doutes sur le sens des mots. Il demeure toutefois surprenant que 18 % des élèves ne semblent pas souhaiter comprendre le sens de certains mots qui leur sont plus difficiles.

Certains résultats aux questions 16 et 17 viennent toutefois faire la lumière sur le manque de confiance qui pourrait être à la base des écarts relevés précédemment dans l'autoévaluation. Alors que plusieurs doutaient de leur capacité à s'autoévaluer, il faut tenir compte des actions qu'ils mènent en cours de tâche: les élèves se disent capables de revenir sur le contenu (question 16) à plus de 82 %. Aussi, c'est 68 % des élèves qui disent corriger fréquemment leur texte en cours de rédaction (question 17). Pour qu'il y ait un retour sur le texte et une correction de ce dernier, c'est qu'il y a une surveillance exercée par l'élève. Cependant, si l'on regarde les résultats de la régulation alors que le texte est rédigé, il ressort que 55 % des élèves disent modifier leur texte en fonction de l'évaluation finale qu'ils en ont faite (question 19), alors que 23 % des élèves avouent se contenter fréquemment de leur autoévaluation sans retourner dans le texte (question 20). Si l'on compare la régulation en cours d'action et celle après la rédaction, il ressort que la régulation est moins fréquente alors que le travail a déjà été écrit au propre.

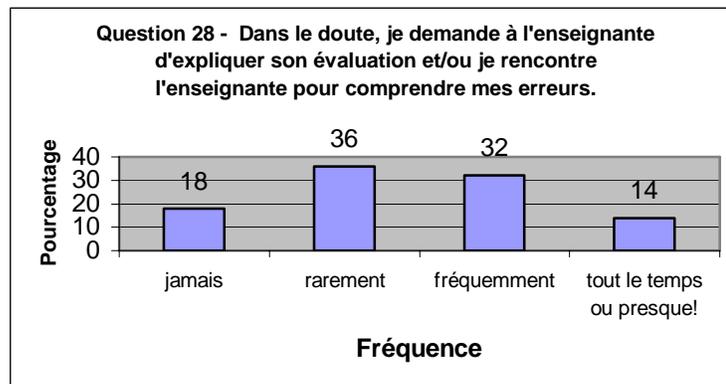
Alors que le paragraphe précédent s'intéresse à la régulation que l'élève effectue, par lui-même, en cours de réalisation de la tâche et après celle-ci, les résultats qui suivent apportent un éclairage sur l'importance que l'élève accorde à la régulation que lui suggère l'enseignante par le biais de l'évaluation. Lorsque les élèves reçoivent l'évaluation de l'enseignante, ils tiennent compte, en grande partie, de ses commentaires. Le tableau qui suit fait ressortir la fréquence pour chacune des questions.

Tableau 11
La régulation en lien avec l'évaluation de l'enseignante

Question	<i>Fréquemment</i>	<i>Tout le temps ou presque!</i>
Après la correction faite par l'enseignante, 25. Je relis les commentaires de mon enseignante.	18 %	82 %
26. Je regarde attentivement les critères que j'ai bien réussis et ceux que je dois retravailler.	32 %	68 %
27. Je me questionne sur les améliorations que je devrai apporter la prochaine fois.	68 %	32 %

À ces trois questions, aucun élève n'a répondu *jamais* ou *rarement*. Les élèves font donc confiance à l'évaluation de l'enseignante. Si les élèves tiennent compte des commentaires de l'enseignante, on peut donc présager une certaine régulation de leur part par la suite. Si l'élève est soucieux de comprendre ses erreurs, s'il apporte des correctifs à ses stratégies ou envisage de nouvelles actions, c'est qu'il remédie à sa situation. Les réponses aux trois questions montrent une bonne volonté de la part des élèves. Cependant, il ne faut pas oublier qu'il y aura régulation de la part de l'élève si et seulement si celui-ci commande une action. Ce tableau fait donc ressortir un réel intérêt des élèves à obtenir un bilan de leurs apprentissages. Cependant les réponses à la question 28 nous laissent perplexes.

Tableau 12
La démarche pour comprendre l'évaluation



Les élèves prennent donc connaissance de l'autoévaluation de l'enseignante, mais plus de la moitié de ces élèves indiquent qu'ils n'iraient pas voir l'enseignante pour clarifier l'évaluation en cas de doute afin de mieux comprendre leurs erreurs. Autrement dit, il semble que les élèves profitent des commentaires qu'ils reçoivent, mais ils se refusent de faire la démarche d'aller quérir de l'aide. Cette attitude pourrait laisser présager un manque d'autonomie ou de responsabilisation de la part de l'élève.

Quant à la stratégie de réécriture (question 32), plus de 80 % des élèves disent ne pas avoir eu recours à cette stratégie au trimestre précédent. Cette pratique n'était pas courante ni développée en classe puisque quatre élèves sur cinq n'y ont jamais ou rarement eu recours.

Le cours d'aide à la réussite

La section qui suit apporte des réponses plus personnalisées de la part des élèves alors que le questionnaire *Réflexion sur le cours* leur permet de s'exprimer plus librement, à partir de questions ouvertes. Ce sont donc des informations plus spontanées et variées qui ont été recueillies.

Les avantages (question 1) du cours d'aide à la réussite que les élèves ont relevés touchent plusieurs thèmes du cadre théorique du chapitre 2. C'est la pertinence de l'autoévaluation qui ressort principalement. Les élèves reconnaissent qu'ils ont développé leur habileté à cibler leurs faiblesses. Certains ajoutent aussi qu'ils ont pu s'améliorer. Parallèlement, les élèves ont apprécié que plus de temps soit accordé à l'apprentissage de l'analyse littéraire (procédure). Toutefois, alors qu'il leur est demandé ce qui leur a surtout plu (question 3), en plus de l'autoévaluation et la régulation (réécriture, correction) qui ont été soulevées par l'ensemble des élèves, il y a aussi le travail d'équipe et les échanges qui ont été beaucoup appréciés. En ce qui a trait à ce qui leur a été le plus profitable à l'intérieur du cours (question 5), deux

éléments ressortent: le fait de passer plus de temps sur l'analyse littéraire et d'en comprendre la structure, et le fait de pouvoir s'autoévaluer pour s'améliorer.

La question 8 demandait à l'élève s'il croyait qu'il est souhaitable d'inclure les stratégies d'autoévaluation dans le premier cours de français, et ce, pour tous les élèves. La plupart croit que cela serait une «méthode efficace pour constater et cibler nos erreurs» (E19), «toujours savoir ou [sic] on en n'est[sic]» (E5), «se rassurer sur nos connaissance[sic]» (E22), «cela aide les élèves à se corriger eux-même[sic] avant que le prof[sic] ne repère leurs fautes, c'est cool» (E17), «voir leur problème à temps» (E18). Seule une élève croit que cette pratique «montre le contraire de ce qu'on pense savoir» (E3). Cette élève a toutefois échoué à l'épreuve finale. Deux élèves disent que ce n'est pas tout le monde qui a besoin de cette stratégie.

À la question 10, deux personnes disent que le cours n'a pas contribué à améliorer leur motivation ou leur confiance. Les autres élèves semblent avoir perçu une amélioration surtout dans leur confiance: «Maintenant, j'ai appris à me corriger avec confiance et cela me permet d'éviter beaucoup d'erreur[sic] que je faisais[sic].» (E9), «À ma surprise oui, le fait d'avoir confiance en soi lors des rédaction[sic], car on comprend exactement quoi faire et la structure est très bénéfiques[sic].» (E14), «Maintenant que je comprends ce qu'est une analyse littéraire, j'ai beaucoup plus de confiance et c'est beaucoup plus intéressant d'écrire lorsqu'on comprend.» (E15), «Il faut dire que sa me dérangeait[sic] même pas d'assister au cours. J'étais vraiment motivée. Aussi, j'ai appris à avoir plus confiance en moi et je n'hésite plus pour rédiger un texte.» (E25)

D'ailleurs, à la question 15, alors que les élèves doivent indiquer comment ils pourraient améliorer leurs chances de réussir les autres cours de français ou tout autre cours, 15 élèves proposent de continuer à faire des autoévaluations ou encore faire les mêmes réflexions.

La deuxième partie de la *Réflexion sur le cours* représente en quelque sorte une autoévaluation que l'élève a complétée en ce qui a trait aux divers objectifs du cours. À la dernière page du questionnaire, l'élève devait indiquer s'il avait atteint les objectifs du cours qui lui étaient présentés. Les tableaux 13 et 14 donnent les résultats obtenus à cette autoévaluation faite par les élèves.

Tableau 13
L'atteinte des objectifs du cours

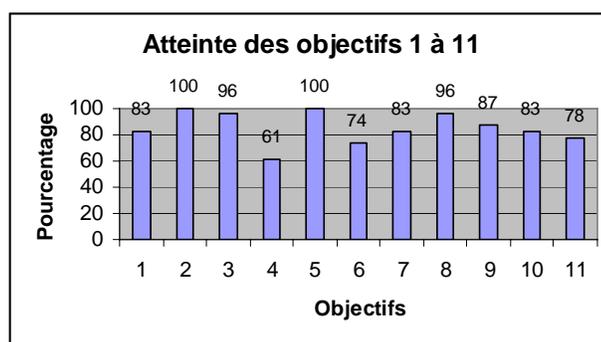
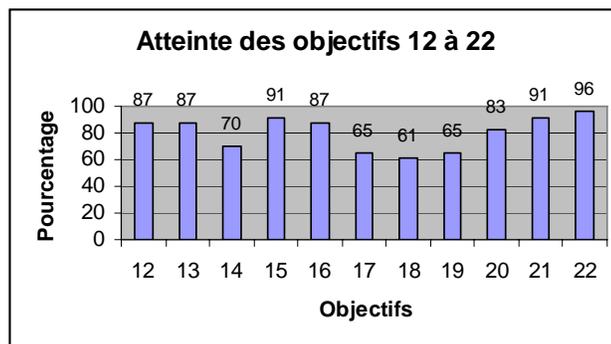


Tableau 14
L'atteinte des objectifs du cours (suite)



Si l'on regarde les objectifs en lien avec l'autoévaluation, il semble que tous les élèves soient aptes à réfléchir sur leur compétence en compréhension et en rédaction (objectif 2), à reconnaître leurs points forts et les points à améliorer (objectif 3), et à autoévaluer leur résumé (objectif 8) et leurs paragraphes (objectif 21) autant en ce qui a trait à leurs stratégies qu'à leurs textes.

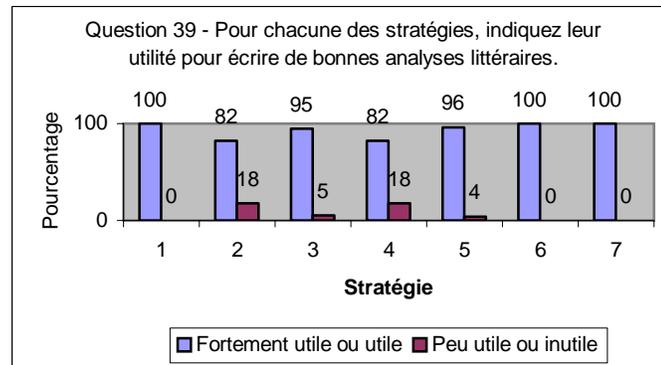
Pour ce qui est des résultats en lien avec les objectifs qui touchent principalement l'analyse littéraire et sa structure, on note que le repérage des citations et leur insertion (objectifs 15 et 16) semblent être bien maîtrisés. Aussi l'organisation du paragraphe semble maintenant bien comprise (objectif 20). Toutefois, la formulation des idées secondaires (objectif 17) et des commentaires (objectif 19) semblent encore une difficulté pour certains élèves. Ces deux objectifs sont plus difficiles à réaliser compte tenu qu'ils exigent de la part de l'élève un vocabulaire varié et précis. Ce problème de vocabulaire est souvent présent chez les élèves plus faibles. Ainsi ils ont plus de difficulté à exprimer clairement leur pensée et à utiliser un vocabulaire différent de celui de la citation. Quant à l'utilisation d'une méthode de travail efficace, 87 % des élèves disent utiliser une bonne méthode pour rédiger le résumé et les paragraphes. Cependant, en ce qui a trait à l'introduction (objectif 11) et la conclusion (objectif 14), les élèves ont un peu plus de difficulté. Il faut noter que l'enseignement de ces deux parties de l'analyse littéraire s'est fait à la fin du trimestre.

Quant à la régulation, la plupart des élèves, 87 % et 96 % respectivement, sont en mesure d'autocorriger leurs résumés (objectif 9) et leurs paragraphes (objectif 22). Aussi, 83 % des élèves disent s'être engagés activement dans leur réussite (objectif 1).

De manière générale, les élèves croient tous avoir amélioré leur habileté à rédiger des analyses littéraires (question 38). Certains attribuent cette amélioration au fait qu'ils ont une meilleure compréhension de la structure (sept élèves), qu'ils ont pratiqué l'autoévaluation (six élèves) ou qu'ils ont procédé à la réécriture de leurs textes (six élèves). Une élève a même écrit: «Ce cour[sic] m'a aidé à faire de moi un mini-prof! pour pouvoir me questionner plus intelligemment[sic] avant, durant et après un texte» (E16).

Le tableau suivant fait ressortir les stratégies qui semblent les plus utiles aux élèves pour réaliser la tâche d'écriture.

Tableau 15
Les stratégies utiles pour écrire de bonnes analyses littéraires



Ainsi tous les élèves conviennent que *Travailler sur l'extrait littéraire* (stratégie 1), *Être capable d'évaluer soi-même sa rédaction* (stratégie 6) et *Être capable d'évaluer soi-même sa démarche* (stratégie 7) sont des stratégies qui leur sont utiles ou fortement utiles pour rédiger correctement des analyses littéraires. Suivent de près *Utiliser une procédure* (stratégie 3 qui comprend aussi la stratégie 1 puisque le travail sur l'extrait fait partie de la procédure) et *Lire et comprendre les commentaires de l'enseignante* (stratégie 5) qui semblent les avoir aidés aussi. Deux des quatre élèves pour lesquels le fait de connaître les critères d'évaluation (stratégie 2) est peu utile ont obtenu un échec lors de l'analyse littéraire finale. Pour l'ensemble des élèves, les stratégies cognitives de rédaction d'une analyse littéraire, soit la procédure à suivre, de même que les stratégies métacognitives, dont l'autoévaluation, semblent des pratiques gagnantes dans l'apprentissage de l'analyse littéraire. Bien que les stratégies n'aient peut-être pas toujours été apparentes et que les résultats à l'épreuve finale varient entre les élèves, c'est toutefois dans une très forte proportion que les élèves attribuent aux stratégies cognitives et métacognitives un rôle déterminant dans leur apprentissage de l'analyse. En plus, ils perçoivent l'autoévaluation comme une

pratique qui fait grandir la confiance et la motivation. Bref, ils ont une perception très positive quant à l'efficacité de l'autoévaluation dans leur apprentissage.

Mais comment se fait-il que quelques élèves n'aient pas pu réussir l'analyse littéraire? Avaient-ils une bonne idée de l'état de leurs connaissances? Quelle était leur motivation? Serait-ce une perception plus négative du cours qui les aurait empêchés de vraiment profiter des stratégies mises en place? Pour tenter de répondre à certaines de nos interrogations, nous avons comparé l'autoévaluation quant à l'atteinte des objectifs du cours avec l'analyse littéraire finale afin de comprendre si l'autoévaluation est juste. Voici les objectifs non atteints relevés par les quatre élèves ayant échoué à l'épreuve:

Tableau 16
Les objectifs non atteints des élèves ayant échoué à l'épreuve finale

Élève	Objectifs non atteints
E3	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier l'espace autour de l'extrait et laisser des traces • Utiliser une méthode efficace pour rédiger les résumés • Formuler des idées secondaires justes • Composer des commentaires justes et pertinents
E9	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier l'espace autour de l'extrait et laisser des traces • Utiliser une méthode efficace pour rédiger les paragraphes • Composer des commentaires justes et pertinents
E20	<ul style="list-style-type: none"> • S'engager activement dans sa réussite • Autocorriger ses résumés • Organiser les idées à l'intérieur du paragraphe
E23	<ul style="list-style-type: none"> • S'engager activement dans sa réussite • S'approprier l'espace autour de l'extrait et laisser des traces

Si l'on se fie à leur autoévaluation, ces quatre élèves savaient très bien quelles étaient leurs lacunes. Cela montre une assez bonne connaissance de soi de la part de ces élèves. Leur analyse littéraire finale correspond à l'évaluation qu'ils avaient faite de leur compétence quelques semaines plus tôt. Certains relèvent leur difficulté à s'approprier l'espace sur l'extrait littéraire alors que les étapes préalables doivent

s'effectuer sur ce document. D'autres reconnaissent ne pas utiliser une méthode efficace de travail pour le résumé ou le paragraphe. Ils relèvent aussi la difficulté à formuler des idées secondaires justes ou encore un commentaire pertinent, deux éléments importants qui constituent le paragraphe.

Par contre, si l'on s'attarde à l'autoévaluation des objectifs des élèves ayant le mieux réussi, on note que trois d'entre eux disent avoir atteint tous les objectifs. Une élève s'est évaluée à la baisse quant aux objectifs en lien avec la reformulation et le commentaire qu'elle a pourtant bien réussis lors de l'analyse finale.

Mais comment se compare la confiance ou encore la motivation de ces deux sous-groupes d'élèves? Si deux des élèves ayant échoué reconnaissent ne pas s'être engagés activement dans leur réussite, pourrait-on attribuer leur échec à cet élément? Comme nous avons demandé aux élèves de compléter un contrat (annexe B) au début du trimestre, nous avons cru bon retourner voir certains éléments dont nous donnons les résultats au tableau 17.

Tableau 17
La volonté de réussir le cours et l'investissement de l'élève

	Élèves	Je souhaite réussir ce cours (0 aucunement - 10 énormément)	J'ai confiance de développer ma compétence en compréhension et en rédaction puisque je vais m'investir. (0 aucunement - 10 énormément)
Élèves ayant échoué	E3	10	7
	E9	9	9
	E20	9	8
	E23	8	8
Élèves ayant réussi	E11	10	8
	E14	9	9
	E21	10	8
	E25	10	10

Si l'on observe les deux lignes ombragées, il ressort que la meilleure élève (E25) de la classe semblait déjà convaincue de sa réussite et de son investissement dès le premier cours. Quant à l'élève ayant échoué avec la plus faible note, elle semblait déjà moins certaine de sa réussite et de son investissement. Peut-on en tirer une conclusion? L'écart n'est certes pas très grand entre le 8 et le 10. Toutefois, trois des quatre élèves ayant bien réussi l'analyse croyaient fortement qu'ils allaient réussir ce cours, bien qu'ils aient indiqué ne pas s'investir complètement. Il faut aussi noter que l'élève ayant le mieux réussi est celle dont fait mention l'enseignante dans l'entrevue (section suivante) alors qu'elle attribue la réussite de cette élève à sa grande motivation. Une autre donnée demeure intéressante: chez les élèves ayant échoué, on compte un cumul de plus de 34 heures d'absence au cours du trimestre, comparativement à 12 heures chez ceux qui ont réussi.

En résumé, la majorité des élèves ont apprécié utiliser une procédure qui les dirige dans les étapes à suivre afin de travailler l'extrait littéraire et de rédiger

l'analyse. Aussi, plusieurs voient un intérêt d'inclure les stratégies d'autoévaluation au premier cours de français. Ils conviennent que cette stratégie a contribué à leur apprentissage de l'analyse littéraire. Selon leurs dires, cette pratique a changé quelque chose pour eux. Ils voient en l'autoévaluation des avantages réels, car cette pratique a des effets positifs: elle les rassure sur leurs connaissances, les guide dans leurs apprentissages et augmente leur confiance. Certains pensent même que l'autoévaluation devrait être intégrée aux autres cours. Parallèlement, ils ont trouvé que l'échange entre les pairs les a grandement aidés. À l'opposé, certains relèvent ne pas avoir apprécié qu'autant de temps soit accordé à l'analyse littéraire et à l'autoévaluation de leur méthode de travail ou de leur texte. Toutefois, il semble que la stratégie d'enseignement mise en place a eu des effets bénéfiques chez les élèves. Les stratégies cognitives et métacognitives que les élèves ont expérimentées les ont aidés à développer leur compétence à rédiger des analyses littéraires. En fait, les élèves ont une bonne perception de la stratégie d'enseignement et les résultats à l'analyse finale montrent que l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives a été fructueuse pour la plupart d'entre eux.

4. LES PERCEPTIONS DE L'ENSEIGNANTE

Nous avons choisi de présenter les résultats de l'entrevue à partir des grands thèmes proposés dans le cadre de référence. Nous avons reproduit les propos de l'enseignante tels quels.

La procédure

Selon l'enseignante, enseigner une procédure, donner les étapes à suivre pour arriver à rédiger les parties de l'analyse littéraire «est une bonne idée [...] par rapport aux élèves qui ont plus de difficulté». En ce qui a trait à la pertinence de demander à l'élève de laisser des traces sur sa copie de l'extrait littéraire, l'enseignante est d'avis que si les élèves font des annotations, il est alors possible de

retracer leurs «erreurs de compréhension [...] par ce qu'ils ont noté, par ce qu'ils ont reformulé [...] ça permet de comprendre justement, de voir les étapes du processus, plutôt que juste la version finale.» Aussi, elle a remarqué «que plus la session avançait, plus ils travaillaient le texte. Puis à la fin, pratiquement tout le monde mettait des traces.» Elle convient qu'il «faudrait changer la perception: on travaille le texte puis, après ça, on rédige à partir de ce texte-là.» Elle se rappelle aussi, alors qu'elle a donné un cours d'été immédiatement après le cours d'aide à la réussite, que «généralement ceux qui avaient laissé aucune trace, ça paraissait dans leur rédaction», relevant ici le fait que l'élève n'avait pas sous les yeux les éléments essentiels. En fait, l'enseignante dit que «pour la méthode, ça allait quand même pas si mal», mais ce qui l'étonnait le plus «c'était leur incompréhension des textes.»

L'autoévaluation

Selon l'enseignante, l'expérience de l'autoévaluation en classe s'est bien déroulée. Elle précise toutefois que le groupe se divisait en deux: ceux qui «prenaient vraiment la peine de bien faire leur autoévaluation [et qui lui] disaient qu'ils voyaient une différence parce qu'ils comprenaient mieux leurs erreurs» et ceux qui ne faisaient que cocher ou écrire de manière plus simpliste. Mais même ceux qui le faisaient plus rapidement «étaient quand même capables de bien s'évaluer en général», «ils avaient un bon jugement sur la valeur de leur travail». L'enseignante relève que l'autoévaluation était souvent faite trop rapidement parce que cette activité se faisait souvent à la fin du cours ou en devoir. À savoir si les élèves aimaient faire l'autocorrection, l'enseignante répond qu'«ils adoraient ça». Il semble que les élèves aient beaucoup aimé cette pratique puisqu'elle leur a «permis de prendre conscience de leurs difficultés.» Des élèves lui ont même dit avoir transféré cette pratique dans leurs cours de philosophie. Alors que l'enseignante avait demandé aux élèves de se noter lors d'une rédaction, elle rapporte que les trois quarts de la classe s'étaient assez bien évalués: «ce que je trouvais intéressant, c'est qu'ils savent ce qu'ils valent».

Aussi lors de l'activité *L'heure du bilan*, l'enseignante dit avoir pris conscience «que le point positif de cette méthode-là c'est que ça leur a donné confiance en eux.»

Quant à l'évaluation du travail d'un pair, l'enseignante relève que les élèves ont plus de difficulté à noter ou à commenter le travail d'un collègue de classe. Les élèves ont trouvé «difficile de corriger l'autre». Elle avait l'impression que les élèves ne voulaient surtout «pas faire de peine aux autres». Aussi, «certains arrivaient à faire de bons commentaires sur les copies des autres, mais c'étaient les plus forts.»

Finalement, l'enseignante croit que ses collègues pourraient intégrer l'autoévaluation dans leurs groupes. Si l'élève «comprend mieux ses erreurs, il peut les réinvestir, ça donne confiance et surtout [il] comprend ce pourquoi il est évalué finalement et ce qu'il doit faire». Elle rapporte toutefois que «la méthode d'autoévaluation, c'est quelque chose qui prend quand même un certain temps». Et pour les élèves forts, c'est «peut-être moins pertinent.»

La régulation

Lors d'un premier exercice de réécriture, les élèves ont surtout repris, et presque textuellement, les suggestions de l'enseignante. Ainsi cette dernière avait l'impression de se relire alors qu'elle évaluait la deuxième version d'un résumé. Elle remarque aussi que les élèves ont plus de difficulté à revenir sur leurs textes alors qu'ils ont terminé la tâche d'écriture. «Le travail est fini donc c'est dans une forme figée. Ils vont pas revenir.» L'enseignante relève aussi que les élèves «sont capables de voir qu'ils ont des difficultés, mais de comment les surmonter...» Ainsi elle revient sur le fait que «l'élève s'évalu[e] de façon assez juste, mais après ça...»

Quant à la motivation et la confiance qui pourraient être améliorés, l'enseignante croit que le cours a bien fonctionné pour «ceux qui étaient décidés à faire plus d'efforts, donc à être engagés [...] [puisqu']ils s'approprient un peu plus la

valeur de leurs résultats.» Elle soulève aussi un point: «L'élève n'a peut-être jamais été habitué à être responsable de sa réussite scolaire», faisant ainsi référence au fait qu'il est moins «cuvé» par le milieu scolaire et la maison alors qu'il est rendu au niveau collégial.

L'enseignante rappelle que les élèves se trouvaient «poches» au début du trimestre, mais que la confiance a été un élément clé. «Je crois que, quand tu te fais confiance, t'es meilleur aussi.» «La confiance [...] c'est la base de tout.» Elle souligne aussi le fait que les élèves du groupe ont tous déjà échoué et ont sûrement déjà eu le sentiment de n'être pas bons. Alors elle croit que la confiance que certains élèves ont acquise peut être l'élément déclencheur de leur investissement. Certains élèves «n'ont peut-être pas embarqué alors que d'autres ont tiré profit » de se retrouver dans «un groupe fermé et surtout pas élitiste, [...] un groupe d'élèves dans le besoin.» Toutefois, «la responsabilisation, l'organisation, c'est pas quelque chose qui s'apprend à court terme.» Elle déplore le manque de temps alors qu'il y a tant de choses à montrer.

L'enseignante se rappelle toutefois qu'une élève «absorbait tout ce qu'[elle] [lui] disai[t], puis après elle le réinvestissait.» Selon elle, «la motivation était là.»

Finalement, l'enseignante croit que la stratégie d'enseignement a grandement aidé les élèves. Elle convient que, pour les élèves faibles, le fait de s'attarder sur une procédure pour rédiger une analyse littéraire est important. Quant à l'autoévaluation en classe, elle y voit un intérêt à la condition que cette pratique soit faite sérieusement de la part de l'élève. Elle note toutefois que l'autoévaluation prend quand même du temps et que cette habileté ne peut être développée sur une courte période de temps. À savoir si cette stratégie devrait être offerte pour tous les élèves de première session, l'enseignante n'est pas certaine que cela serait favorable pour les élèves plus forts compte tenu qu'ils réussissent déjà bien alors que la pratique de l'autoévaluation n'est pas courante en classe.

Pour conclure ce chapitre, il semble que l'utilisation d'une procédure systématique et explicite, intégrant des stratégies cognitives et métacognitives, amène l'élève à rédiger une analyse littéraire satisfaisante. Ce constat tient aux traces laissées par l'élève lors de l'analyse littéraire finale combinées aux résultats à l'épreuve finale. Parallèlement, les élèves voient aussi l'autoévaluation comme une pratique nécessaire pour bien guider leurs apprentissages. Les élèves ont beaucoup apprécié cette stratégie où ils avaient, eux-mêmes, à évaluer leur méthode de travail et leur rédaction. De plus, l'enseignante, tout comme certains élèves, serait portée à croire que l'autoévaluation et la procédure sont plus profitables aux élèves faibles et que ces stratégies seraient peut-être moins valables à mettre en place dans des classes où les élèves réussissent. Elle constate que l'élève a moins de chance d'effectuer une régulation s'il a déjà rédigé son texte. Même si l'élève évalue que sa rédaction comporte certaines lacunes, il lui est toutefois plus difficile de passer à l'action en apportant les modifications qu'il jugerait appropriées. Néanmoins, si l'autoévaluation a donné confiance à plusieurs élèves et qu'elle a contribué à leur réussite, dans ce cas, la stratégie d'enseignement mise de l'avant dans le cours d'aide à la réussite aura été gagnante.

CINQUIÈME CHAPITRE

LA DISCUSSION

Comme nous le soulignons au premier chapitre, le premier cours de littérature, tel que donné, ne permet pas à l'élève de prendre part activement à l'apprentissage de l'analyse littéraire: seul le travail final est évalué et non la démarche pour y arriver. Aussi, l'élève est exclu du processus d'évaluation puisque cette tâche semble appartenir à l'enseignante ou l'enseignant exclusivement. Dans ce contexte, comment espérer une régulation de la part de l'élève et un éventuel transfert dans ses autres cours? Dans ce chapitre, nous donnons notre interprétation des résultats en lien avec la problématique exposée et le cadre de référence. L'accès aux processus mentaux de l'élève à partir des divers documents nous permet de mieux comprendre les actions que l'élève a mises en place et l'efficacité de celles-ci. Nous avons dirigé notre discussion vers l'importance d'une méthode de travail bien maîtrisée par l'élève, le développement des habiletés métacognitives, dont l'autoévaluation et la régulation intégrée dans l'apprentissage de l'analyse littéraire, et finalement la responsabilisation de l'élève alors qu'il prend part, encore plus activement, à son apprentissage et qu'il acquiert de l'autonomie. Parallèlement aux résultats obtenus, ce sont les perceptions des différents acteurs qui donneront une rétroaction plus complète de l'expérimentation.

1. LA MÉTHODE DE TRAVAIL

Si l'on compare l'utilisation des stratégies pour lesquelles l'élève a laissé des traces et sa performance à la rédaction, nous pourrions croire qu'il existe un lien. En

fait, ce sont les étapes préalables à la rédaction, donc toutes les étapes qui se font à même l'extrait littéraire, qui semblent assez déterminantes dans la possibilité de rédiger une bonne analyse littéraire. L'enseignante qui a mené l'expérimentation est aussi de cet avis. Elle a remarqué que ceux qui laissent peu ou pas de traces sont souvent les élèves qui réussissent moins bien. Si l'élève a suivi les étapes, il semblerait que ce dernier ait plus de chance de rédiger une analyse littéraire correcte. D'ailleurs, si l'enseignante ou l'enseignant prend connaissance de la démarche de l'élève, il pourra alors lui apporter une aide personnalisée (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Si l'on regarde les documents sur lesquels ont travaillé les élèves lors de l'analyse finale, il est clair que la démarche des élèves ayant échoué comporte plusieurs lacunes. Dans leur cas, le fait de ne pas avoir suivi toutes les étapes préalables à la rédaction semble avoir été la cause de leur échec. Cela revient au propos d'Aylwin (2002) qui croit plus pertinent d'évaluer la démarche que la rédaction puisque c'est souvent une démarche moins bonne qui entraîne des résultats moins bons lors de la rédaction. Cela montre la nécessité de regarder et d'évaluer la démarche de l'élève dès qu'il la met en application. Il s'agit d'une évaluation encore plus cruciale compte tenu que les textes pourront changer, mais non la méthode de travail. Il s'agit en fait de s'assurer que l'élève a bien compris la procédure et qu'il l'effectue correctement, en lui demandant de rendre ses processus mentaux perceptibles avant qu'il n'autonomise cette démarche définitivement. Si l'on souhaite un transfert des apprentissages, encore faut-il s'assurer que l'élève a bel et bien intégré les connaissances procédurales relatives à l'analyse littéraire. (Tardif, 1992)

2. LA MÉTACOGNITION

Mais comment favoriser l'apprentissage de la procédure pour rédiger des analyses littéraires? Nous croyons que, pour optimiser cet apprentissage, il faut combiner le développement des habiletés métacognitives aux connaissances procédurales.

C'est à l'aide des résultats obtenus à partir des perceptions des élèves que l'on comprend l'impact positif de la stratégie d'enseignement mise de l'avant lors de l'expérimentation. En fait, les élèves conçoivent que l'autoévaluation est une pratique qui les a grandement aidés à améliorer leur compétence en écriture. Également, il ressort que les élèves ne sont guère habitués à parler de leur méthode de travail ou à évaluer leurs textes. Tout comme le relève Aylwin (2002), ces derniers ne sont pas familiers avec cette pratique à leur arrivée au collégial. C'est la raison pour laquelle il faut songer à inclure des stratégies métacognitives au premier cours de français. Il faut cependant prévoir du temps. Comme l'enseignante le mentionne, les élèves ont adoré s'autoévaluer et, pour la plupart, ils y arrivaient assez bien. Toutefois, si l'exercice s'effectue à la fin du cours ou en devoir, l'impact n'est pas le même puisque l'élève s'applique moins bien à cette tâche, sans compter que l'exercice est vain si l'élève ne procède pas à une régulation par la suite. Comme c'est cette régulation qui montre que l'élève a agi après avoir évalué sa démarche et assure un réel apprentissage (Tardif, 2006b), il faudrait accorder davantage de temps pour la mise en place de cette stratégie.

Si l'on considère que l'expérimentation s'est déroulée sur un trimestre seulement, il ressort toutefois que l'expérience a donné des résultats assez positifs puisque plus de 80 % des élèves ont développé la compétence terminale du cours et c'est l'ensemble du groupe qui considère que l'autoévaluation leur a été d'une grande utilité pour mieux gérer leurs apprentissages. Parallèlement, si l'on considère que les élèves ont dit être conscients de la nécessité d'une régulation après l'autoévaluation, cela laisse croire que ces derniers pourraient transférer cette pratique dans d'autres cours de leur formation. D'ailleurs, même en cours d'expérimentation, certains élèves ont avoué avoir mis en pratique cette stratégie à l'extérieur de la classe de français.

Si l'on tente de faire développer l'habileté d'autoévaluation chez les élèves, et qu'on la valorise en classe, du même coup l'on permet à l'enseignante ou l'enseignant d'avoir directement accès à la démarche de l'élève ou encore à sa

perception quant à la valeur qu'il attribue à son travail. D'ailleurs, Aylwin (2002) rappelle que les stratégies d'autoévaluation doivent être incluses dans toute stratégie pédagogique. Cela implique l'intégration de stratégies métacognitives dans le contenu de cours. (Saint-Pierre, 2004b et Aylwin, 2002)

Toutefois, il ne faut pas réserver l'autoévaluation à la tâche finale seulement. Cela serait réducteur de penser obtenir une régulation par la suite. Bien que cette pratique consiste en une révision du texte (structure, contenu, langue), il faut aller au-delà de cette stratégie où l'élève est appelé à réfléchir sur son texte. Il faut voir l'autoévaluation comme une stratégie essentielle dans l'apprentissage d'une méthode de travail. Il faut certes réfléchir sur ce que l'on a fait, mais, avant tout, il faut réfléchir sur comment on a fait. (Scallon, 2000a)

3. LA CONFIANCE ET L'AUTONOMIE

Tardif (1992) mentionne que la motivation de l'élève est en grande partie déterminée par sa perception de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite. Dans ce sens, il faut alors penser à la mise en place d'une stratégie d'enseignement qui vise le développement des habiletés métacognitives où l'autoévaluation serait un élément clé qui aiderait à maîtriser la procédure de l'analyse littéraire. Barbeau, Montini et Roy (1997) précisent que la réussite scolaire passe par l'investissement de l'élève à développer ses connaissances alors qu'il doit être le premier à évaluer ses progrès.

Plusieurs élèves croient que leur confiance a augmenté au cours du trimestre puisque l'autoévaluation leur a permis de prendre conscience de leurs points forts et de leurs faiblesses. Ainsi ils ont un portrait de leur compétence en rédaction et ont la possibilité d'améliorer ou de conserver l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. (Scallon, 2000b) Les propos de l'enseignante vont aussi dans ce sens. Elle convient que l'autoévaluation de la démarche et du texte et la réflexion sur le bilan des

apprentissages sont des stratégies qui augmentent la confiance de l'élève. Si l'élève prend conscience de ses actions et des résultats qui en découlent, il aura plus de chance de devenir un meilleur organisateur (Saint-Pierre, 1994). Du même coup, les élèves sont beaucoup plus autonomes dans leurs apprentissages puisqu'on leur a remis entre les mains cette responsabilité.

Enfin, la mise en place de l'autoévaluation pourrait être une piste pour un enseignement plus profitable. Et si les enseignants des cours de français s'entendent pour dire que la correction est une tâche lourde, le fait de partager cette tâche avec l'élève est déjà un avantage. Rendre l'élève autonome n'est-ce pas une tâche qui incombe aux enseignantes et enseignants, même au collégial, alors qu'il s'agit de former un individu? À savoir si cette mise en place de l'autoévaluation est souhaitable pour l'ensemble des élèves ou pour les élèves faibles seulement, il faudrait éviter de faire une distinction sur ce plan. L'habileté à s'autoévaluer ou à évaluer le travail d'un pair doit être développée. Il faut voir derrière cette pratique bien des avantages: la connaissance des critères d'évaluation, donc les attentes, et la connaissance de soi, ses forces et ses faiblesses. Sans cette habileté métacognitive, comment espérer une régulation de la part de l'élève en cours d'apprentissage? C'est la réflexion sur ses actions et sur son travail qui va guider l'élève dans ses apprentissages pour éventuellement le mener vers la réussite, mais aussi vers l'autonomie.

L'autoévaluation en période d'apprentissage est cruciale. L'utilisation des stratégies cognitives (connaissances procédurales) et métacognitives (dont l'autoévaluation et la régulation) sont déterminantes dans l'apprentissage de l'analyse littéraire. Si l'application de la procédure semble garante de la performance à l'analyse littéraire, il faut toutefois lui associer l'habileté métacognitive pour bien l'apprendre. Pour bien comprendre la pertinence d'une bonne méthode de travail et son efficacité, il faut faire appel aux habiletés métacognitives.

CONCLUSION

Cette dernière partie vient conclure l'essai. Nous donnons d'abord un rappel du processus de la recherche. Ensuite, nous formulons quelques limites de la recherches ainsi que ses retombées. Finalement, nous proposons les pistes de recherches futures.

1. UN RAPPEL DU PROCESSUS DE RECHERCHE

Le retour sur le processus de recherche reprend les principaux éléments abordés dans l'essai soit la problématique, les objectifs de la recherche, le cadre de référence, la méthodologie et les principaux résultats.

La problématique de la recherche rapporte des lacunes dans la méthode d'enseignement tout comme dans les stratégies d'apprentissages mises en place par les élèves. Nous avons relevé que l'élève n'était pas suffisamment impliqué dans son processus d'apprentissage de l'analyse littéraire et que cela avait pour effet d'empêcher une maîtrise adéquate de la procédure en vue de rédiger une analyse et un éventuel transfert peu probable. Nous avons ciblé trois éléments en cause: d'abord, l'enseignant n'évalue que les textes rédigés et non la procédure que l'élève a suivie pour réaliser la tâche. Ensuite, les élèves ne sont guère interpellés à évaluer leur travaux ou leur démarche, ou à réfléchir sur leurs apprentissages. Finalement, l'élève n'arrive pas à effectuer un transfert qui lui sera bénéfique, faute d'utiliser une méthode efficace. Ces constats nous ont menée à formuler l'objectif général de la recherche suivant: Analyser les effets de l'enseignement de diverses stratégies

cognitives et métacognitives sur le développement de la compétence à rédiger des analyses littéraires.

Le cadre de référence sur lequel s'appuie notre recherche s'inscrit dans l'approche cognitiviste (Tardif, 1992) où stratégies cognitives et métacognitives sont jumelées en vue d'un apprentissage optimal. L'élève est appelé à s'approprier des connaissances procédurales puisque la rédaction d'une analyse littéraire consiste en un savoir-faire. Cependant, pour qu'il puisse intégrer correctement la procédure, il doit, en plus de la mettre en pratique plusieurs fois, s'interroger sur sa façon de faire et sur les productions qui en résultent. Il lui faut alors faire appel aux stratégies métacognitives. L'autoévaluation et la régulation sont des stratégies complémentaires et indispensables aux stratégies cognitives pour une automatisation efficace de la procédure. L'enseignante ou l'enseignant doit former l'élève à s'autoévaluer (St-Pierre, 2004b) puisque la prise de conscience de sa démarche d'apprentissage est un élément essentiel à toute stratégie pédagogique (Aylwin, 2002). D'ailleurs, la pratique de l'autoévaluation favorise la responsabilisation de l'élève et est une source de motivation importante. (Scallon, 2000b)

À partir de la problématique et du cadre de référence, nous avons souhaité mener une expérimentation auprès d'élèves ayant eu un échec au premier cours de français *Écriture et littérature*. Comme ces élèves avaient des difficultés majeures à réaliser la tâche d'écriture, nous les avons regroupés afin d'ajouter aux stratégies cognitives (connaissances procédurales de l'analyse littéraire) des stratégies métacognitives que les élèves n'avaient pas l'habitude d'utiliser dans leur apprentissage de l'analyse littéraire. L'expérimentation a eu lieu à l'hiver 2008 et ce sont 25 élèves qui constituent notre échantillon. Au cours des 15 semaines du trimestre, les élèves ont été invités à parler de leur méthode de travail, à échanger avec leurs pairs, à évaluer leurs textes, à faire le bilan de leurs apprentissages. Autrement dit, ils ont été appelés à réfléchir et à poser un regard critique sur leur compétence. Afin de vérifier l'impact de notre expérimentation auprès d'élèves plus

faibles, nous avons choisi une approche mixte, principalement qualitative, afin de mieux comprendre le sens donné à cette recherche-expérimentation en invitant les participants à s'exprimer. Nous avons choisi l'analyse documentaire afin de prendre connaissance des processus mentaux que les élèves ont mis de l'avant et d'en analyser l'efficacité. Nous avons aussi opté pour l'enquête double auprès des participants afin de connaître leurs perceptions, au-delà des résultats à l'analyse: deux questionnaires ont été complétés par les élèves et l'enseignante nous a permis de recueillir ses propos lors de l'entrevue.

Les résultats que nous avons obtenus lors de l'analyse des documents indiquent qu'il existe un lien entre la réussite de l'épreuve et les stratégies cognitives et métacognitives apparentes sur les documents. Ainsi les élèves qui ont suivi les étapes de la procédure (et dont les traces font preuve) ont obtenu de meilleurs résultats à l'analyse littéraire que ceux qui semblent avoir omis certaines des étapes. Bien que les actions menées par l'élève puissent ne pas être apparentes et puissent biaiser notre interprétation, il n'en demeure pas moins que les perceptions des élèves quant à la pertinence d'inclure les stratégies d'autoévaluation et de régulation sont très claires: l'ensemble des élèves qui ont réussi l'épreuve croient que les stratégies métacognitives les ont grandement aidés à comprendre leurs erreurs et les corriger. Les élèves relèvent aussi que la pratique de l'autoévaluation a contribué à augmenter leur confiance. L'enseignante qui a mené l'expérimentation est aussi de cette avis. En fait, l'approche métacognitive a donné des résultats positifs et permet de conclure que l'enseignement de diverses stratégies cognitives et métacognitives sur le développement de la compétence à rédiger des analyses littéraires a été bénéfique pour plus de 80 % des élèves.

2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Nous abordons deux limites de la recherche: l'échantillon choisi et les données recueillies à partir des questionnaires.

2.1 L'échantillon choisi

Les élèves participant à la recherche n'ont pas été avertis de l'approche du cours lors de leur inscription comme cela était prévu initialement. Bien que plusieurs d'entre eux aient été référés par leur enseignante ou leur enseignant en tenant compte des difficultés de ceux-ci, et que d'autres aient vu leur nom soumis par le service de l'organisation scolaire et non par leur enseignante ou leur enseignant, cela ne signifie toutefois pas que ces élèves auraient opté pour ce cours spécial d'aide à la réussite. Ainsi certains élèves peuvent avoir eu une perception moins positive d'un regroupement plus homogène d'élèves faibles. Dans ce contexte, il y aurait eu chez ces élèves un manque d'engagement qui aurait nui à leurs apprentissages.

2.2 Les données recueillies à partir des questionnaires

Les questionnaires avec questions ouvertes peuvent biaiser les résultats compte tenu que les élèves n'ont pas toujours le vocabulaire pour exprimer leurs processus mentaux (Saint-Pierre, 1997). C'est la raison pour laquelle nous avons privilégié l'utilisation de questions fermées (à choix) dans le questionnaire sur la métacognition. Pour éviter que les élèves optent pour des stratégies qui leur semblent efficaces sans toutefois les avoir utilisées, une note au début du questionnaire spécifiait à l'élève d'indiquer ce qu'il fait et non ce qu'il aimerait ou devrait faire. Quant au problème de vocabulaire pour exprimer sa pensée, il aurait pu survenir lorsque les élèves ont complété la réflexion sur le cours dans laquelle les questions ouvertes dominaient. Aussi, il y a le risque d'obtenir moins de réponses puisque l'élève, faible en écriture de surcroît, se retrouve placé devant des lignes qu'il doit compléter.

3. LES RETOMBÉES

Les résultats de cette recherche nous amènent à deux retombées; l'une touche principalement l'auteure de la recherche et ses collègues, et l'autre, les élèves du premier cours de français.

3.1 Pour l'auteure de la recherche et ses collègues

Pour l'auteure de la recherche, les résultats à l'expérimentation se sont avérés suffisamment concluants pour inclure les stratégies cognitives et métacognitives à ses cours. C'est initialement la lecture de différents articles sur la métacognition qui a incité la chercheuse à mettre en pratique ces stratégies. Le fait d'obtenir des résultats positifs et, ce, surtout sur le plan des perceptions des élèves, permet de croire qu'il y a un réel avantage à intégrer les stratégies d'autoévaluation et de régulation au processus d'apprentissage. Parallèlement, l'auteure a une meilleure connaissance des stratégies métacognitives qui peuvent s'insérer au contenu de cours et réalise aussi l'importance d'exiger la réécriture des textes après qu'une autoévaluation a été faite par l'élève. Pour les collègues du département ou toute autre enseignante ou enseignant de littérature, il y aurait un avantage à opter pour une pédagogie de la première session qui soutient la maîtrise des méthodes de travail intellectuel et des habiletés cognitives en incluant les stratégies métacognitives au contenu de cours. (Saint-Pierre, 2000b)

Il faut rappeler que, souvent, les enseignantes et enseignants considèrent la tâche de correction très lourde. En privilégiant différentes stratégies en classe où l'élève est au cœur de son apprentissage et à qui l'on fait confiance de s'évaluer, tout le monde y trouverait son compte...

3.2 Pour les élèves

Du côté des élèves, nous remarquons que la pratique de l'autoévaluation a été une stratégie qui les a non seulement aidés à mieux rédiger des analyses littéraires, mais elle a aussi contribué à accroître leur motivation et leur confiance. Cet aspect positif de l'expérimentation est peut-être le coup de pouce dont ils avaient besoin pour bien démarrer leur cours de français, cours souvent ardu lors de leur entrée au collégial. De plus, si les élèves conservent le sentiment d'être en meilleur contrôle de leurs apprentissages en s'autoévaluant, cette pratique métacognitive pourra être transposée dans d'autres situations scolaires ou extrascolaires semblables, ce que certains disent d'ailleurs avoir déjà fait.

4. LES RECHERCHES FUTURES

Comme l'enseignante participante et quelques élèves avaient certains doutes sur la nécessité d'inclure les stratégies métacognitives à l'intérieur des groupes plus forts, il serait intéressant de mener une expérimentation semblable chez des élèves qui réussissent bien afin de voir, au-delà de leurs résultats, s'ils ont les mêmes perceptions que les élèves plus faibles.

Aussi, il serait fort pertinent de suivre les élèves qui ont vécu l'expérimentation dans leur cheminement scolaire en ce qui a trait à leur compétence en écriture dans les autres cours de français afin de vérifier s'ils arrivent à transférer leur méthode de travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (dir.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Aylwin, U. (2002). Apologie de l'évaluation formative. *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal: Association de pédagogie collégiale, p. 155-171.

Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie collégiale*, 11(1), p. 25-31.

Barbeau D., Montini A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Escorcía, D. (2007). *Composantes métacognitives et performance à l'écrit: une approche sociocognitive du travail étudiant*. Thèse de doctorat. Téléaccessible à l'adresse http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/09/21/PEF/These_Escorcía.pdf

Fortin, M.F. (2006). Les méthodes de collecte de données. In *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation, p. 298-307.

Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. 4^e édition. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec (2007). *Description de la formation générale*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ENS-COLL/Cahiers/DescFG.asp>>

Howe, R. et Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 21-27.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*, Sherbrooke: Éditions du CRP.

Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. In *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery: Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.

Linard, M. (2000). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. Document téléaccessible à l'adresse <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=431> (site Réseaux humains/Réseaux technologiques de l'Université de Poitiers)

Livingston, J.A. (1997). Metacognition: An Overview. Document téléaccessible à l'adresse www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm

Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.) *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, p. 77-92.

Paillé, P. (2004). *Douze devis méthodologiques pour une maîtrise en enseignement*. Document inédit. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Paris, S.G. et Ayres, L. R. (2000). *Réfléchir et devenir*. Bruxelles: De Boeck Université.

Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*. XX(3), 529-545.

Saint-Pierre, L. (1997). Collecte des données dans une recherche sur l'activité mentale. *Actes du colloque de l'ARC*, p. 65-78.

Saint-Pierre, L. (2004a). Développer l'autonomie des élèves... Pourquoi moi? Comment? *Pédagogie collégiale*, 17(3), 23-28.

Saint-Pierre, L. (2004b). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.

Scallon, G. (2000a). *L'évaluation formative*. Édition du Renouveau Pédagogique Inc., p. 210-271

Scallon, G. (2000b) *Le portfolio ou dossier d'apprentissage: propos et réflexions*. Document téléaccessible à l'adresse www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/fascicules/portfolio.pdf

Simard, J.-P. (1984). *Guide du savoir-écrire*. Montréal: Les Éditions de l'homme.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.

Tardif, J. (2006a). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Éducation.

Tardif, J. (2006b). Une idée puissante, mais polysémique: l'autorégulation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 140, 48-51.

Van Kraayenoord, C.E. (1993). *Toward self-assessment of literacy learning*. Keynote address to the International Reading Association, San Antonio, Texas.

Zimmerman, B.J., Bonne, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes, autorégulation des apprentissages*. (Trad. par C. Pagnouille et Smets, G.). Bruxelles: de Boeck Université.

ANNEXE A - FICHE DE L'ÉLÈVE

Fiche de l'élève
Hiver 2008 - Ensemble 1



Bonnes réponses - dictée diagnostique (50)

Nom: _____

Prénom: _____

Programme: _____

Tél.: _(_____) _____

Tél.: _(_____) _____

Courriel: _____

1 - Depuis votre arrivée au cégep, cochez les cours que vous avez suivis en français:

Mise à niveau

Cours réussi la première fois la deuxième fois la troisième fois

Jumelé

Spécifiez si un des deux volets (grammaire et littérature) a été manqué: _____

Ensemble 1 Combien de fois l'avez-vous suivi? _____

Quel était le nom de votre enseignant(e) à l'automne 2007? _____

2 - Selon vous, pour quelles raisons avez-vous échoué au cours 601-101-04 (Ensemble 1) à l'automne dernier?

3 - Étiez-vous surpris de cet échec?

4 - Lors de l'épreuve finale de rédaction en décembre 2007, quelles parties de l'analyse littéraire finale vous ont semblé

a) faciles?

b) plus difficiles?

5 - En regardant votre analyse littéraire finale de l'automne 2007, que constatez-vous?

a) points forts

b) points à améliorer

6 - L'évaluation de l'enseignant correspond-elle à votre propre évaluation de l'analyse finale? Si elle diffère, comment expliquez-vous cette situation?

7 - Quelles sont vos attentes de ce cours d'aide à la réussite, à court et à long terme?

8 – Quel(s) défi(s) souhaiteriez-vous relever?

9 – Croyez-vous que ce cours vous sera bénéfique?

10 - Cochez cinq (5) habiletés que vous aimeriez améliorer au cours de la session:

- orthographier correctement les mots
- bien structurer les phrases
- comprendre le propos d'un texte
- mémoriser les éléments importants suite à une lecture
- rédiger un paragraphe structuré
- trouver les idées secondaires et les expliquer
- insérer des citations
- enrichir la rédaction à l'aide d'un vocabulaire varié
- prendre des notes de cours
- comprendre mes erreurs
- utiliser des stratégies plus efficaces
- analyser et rédiger plus rapidement
- autres, spécifiez: _____

ANNEXE B - CONTRAT DE L'ÉLÈVE

Contrat de l'élève

Cours d'aide à la réussite Écriture et littérature 601-101-04 Hiver 2008

Ce cours de reprise est spécialement conçu pour m'aider à atteindre la compétence du cours 601-101-04. Cependant, un engagement sérieux de ma part est requis.

Je comprends que ce cours est une mesure d'aide à la réussite et je m'engage à persévérer et à réaliser l'ensemble des activités d'apprentissage. J'ai pris connaissance du contenu du cours et des compétences que je dois développer. Pour y arriver, je suis prêt(e) à effectuer les travaux demandés, à réfléchir sur mes actions et à améliorer mes stratégies en vue d'analyser et rédiger efficacement.

Parallèlement, je m'engage à demander l'aide de l'enseignante ou de mes collègues dès que j'entrevois une difficulté.

Je suis responsable de ma réussite.

Signature

Date: _____ **2008**

.....
Nom en lettres moulées

Sur une échelle de 1 à 10, indiquez votre appréciation.

Je souhaite réussir ce cours.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Aucunement Énormément

J'ai confiance de développer ma compétence
en compréhension et en rédaction
puisque je vais m'investir.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Aucunement Énormément

ANNEXE C - PLAN DE COURS

Note préliminaire

Bienvenue au premier cours de français **Écriture et littérature** de la composante de la formation générale commune qui compte trois cours. Comme ce cours est préalable aux autres cours de français et s'inscrit dans le programme que tu as choisi, il a été conçu de manière différente afin de ne pas être une simple reprise du cours que tu as déjà suivi la session dernière. Ce cours d'aide à la réussite¹ vise principalement l'appropriation d'une méthode de travail. Pour y arriver, tu auras à réfléchir et te questionner sur les stratégies que tu utilises et leur efficacité. Tu seras donc appelé à demeurer actif tout au long de la session en prenant part à l'évaluation de tes travaux et de tes stratégies. En prenant conscience du processus intellectuel que tu mets en place, tu devrais être capable d'agir de manière autonome afin de communiquer le plus adéquatement possible ta pensée à l'écrit. Cette compétence sera développée tout au long de la session à partir d'extraits littéraires.

Comme tu as déjà réussi le volet littéraire du cours de français 601-101-04, c'est à partir de capsules littéraires que te seront rappelées les connaissances dont tu auras besoin : auteurs, courants, contexte socio-historique, etc. Tu auras la chance de t'approprier deux œuvres littéraires dont tu partageras la lecture et l'appréciation avec tes collègues. Il y aura aussi une place accordée à la langue. Des capsules grammaticales précéderont l'application dans la rédaction.

Pour atteindre la compétence du cours, *Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques*, un investissement d'environ sept heures par semaine est nécessaire :

En classe (la présence au cours est indispensable à la réussite)	À l'extérieur de la classe
<p><u>Quatre heures</u> : capsules grammaticales, capsules littéraires, procédés formels, méthodologie de l'analyse littéraire, démonstration, rédaction, stratégies d'autoévaluation et d'autocorrection, etc.</p>	<p><u>Trois heures</u> : lecture, rédaction, autocorrection, réflexion, rencontre en tutorat, etc.</p>
<p>Note : La quantité de travail pourra varier selon les difficultés de chaque élève et l'encadrement nécessaire.</p>	

¹ « Dans le cadre de son *Plan institutionnel de la réussite éducative* et de sa *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*, le Cégep met en place des mesures de soutien à la réussite pour aider les étudiants dans leurs efforts à réussir tous leurs cours. » (Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, L.R.Q., chapitre C-9. Article 4.02 du règlement 12)

*Il faut que chaque chose y soit mise en son lieu ;
Que le début, la fin répondent au milieu ;²*

Comment commencer un paragraphe ou même le terminer ? Quels en sont les éléments ? Comment introduire ou intégrer une citation en préservant la fluidité du texte ? De manière graduelle, les différentes parties de l'analyse littéraire te seront rappelées. De la théorie à la démonstration, tu apprendras les principes d'une bonne méthode de travail.

Les trucs visuels enseignés te permettront de mieux saisir la structure d'un paragraphe. Aussi, pourras-tu t'autoévaluer plus facilement, changer ou adapter certaines de tes stratégies et améliorer tes textes rapidement. Comme ce cours prévoit la base essentielle à toute analyse et rédaction, il est important de t'y investir afin de te donner une base solide qui te servira dans les cours de ton programme technique ou préuniversitaire.

Par ailleurs, ce cours spécial s'intéresse aussi à la mise en place de stratégies portant sur l'utilisation du vocabulaire.

*Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire viennent aisément.*

Difficulté à transposer sur papier ta pensée ou à déduire le propos d'un texte ? Vocabulaire manquant ? Dans ce cours, l'accent est mis sur la recherche du mot juste à l'aide du dictionnaire; tu apprendras que cet outil, très utile pour vérifier l'orthographe d'usage, deviendra un fidèle compagnon de rédaction.

Afin d'optimiser l'apprentissage et te permettre de faire des choix parmi différentes stratégies, le travail par les pairs sera valorisé. Ainsi, tu pourras partager tes méthodes de travail avec tes collègues et en apprendre des leurs. Que ce soit pour la méthodologie de l'analyse littéraire ou les règles de grammaire, l'entraide et la collaboration seront une ressource clé dans ce cours.

Comme il est important de garder des traces des travaux effectués afin de bien saisir les points forts et les points à améliorer, la mise en place d'un dossier des apprentissages demeure un atout. Ainsi toutes les rédactions, les évaluations formatives, les corrections et les réflexions se retrouveront dans un même document et il te sera facile d'y référer tout au long de la session.

L'épreuve terminale demeure la même pour tous les élèves du premier cours de français. Ainsi, à la fin de ce cours,

tu devrais être capable de rédiger une analyse littéraire d'un minimum de 700 mots, en quatre heures et en classe, à partir d'un extrait appartenant à un courant littéraire étudié en commentant les aspects thématiques et formels.

² Principes d'écriture proposés par Nicolas Boileau (1636-1711) dans *L'Art poétique*.

Étapes d'apprentissage

Étape 1**Durée : deux semaines**

Évaluer et comprendre ses résultats de la session précédente
S'engager activement dans ses apprentissages

Faire connaissance avec les pairs
Prendre connaissance du cours d'aide à la réussite
Faire part de ses besoins et de ses attentes du cours
S'engager dans le processus d'aide à la réussite (contrat)
Réfléchir sur sa compétence en compréhension et en rédaction
Reconnaître ses points forts et les points à améliorer
Revoir l'analyse littéraire finale de la session antérieure
Se rappeler les principes de l'analyse littéraire
Vérifier quelques connaissances littéraires antérieures
Mettre en place le dossier des apprentissages
Réfléchir sur ses habitudes d'utilisation du dictionnaire (invitée spéciale)

Étape 2**Durée : deux semaines**

Comprendre des extraits et les résumer

Reconnaître le propos d'un texte
Partager ses stratégies de lecture avec ses pairs
Repérer les mots ou les expressions dont le sens doit être recherché
Utiliser efficacement le dictionnaire
Contextualiser le sens des mots
S'approprier l'espace autour de l'extrait et laisser des traces
Partager et comparer sa technique du résumé avec ses pairs
Développer sa capacité de reformulation
Évaluer des résumés
S'autoévaluer (autant les stratégies que le résumé)
Autocorriger ses résumés
Réfléchir sur sa pratique

Étape 3**Durée : quatre semaines**

Consolider les objectifs de l'étape 2
Comprendre le sujet de l'analyse littéraire
Analyser des textes littéraires
Rédiger des paragraphes

Analyser des sujets
Repérer des citations
Introduire et intégrer les citations
Formuler des idées secondaires
Élaborer des plans
Identifier les éléments formels de la citation

Repérer et identifier les manifestations thématiques des différents courants littéraires dans les textes à l'étude

Composer des commentaires justes et pertinents

Organiser les idées à l'intérieur du paragraphe

Analyser et évaluer des paragraphes

Rédiger des paragraphes

Corriger des paragraphes

Récrire des paragraphes et justifier les modifications

Réfléchir sur sa pratique

Discuter de la lecture de l'œuvre *Les fourberies de Scapin*

Étape 4

Durée : six semaines

Consolider les objectifs des étapes antérieures

Rédiger l'introduction et la conclusion

Présenter des connaissances littéraires justes et pertinentes (sujet amené, ouverture)

Développer sa capacité de reformuler (sujet posé, sujet divisé, bilan)

Discuter de la lecture de la deuxième œuvre

Étape 5

Durée : une semaine

Rédiger une analyse littéraire complète

Analyser un texte et laisser les traces du travail intellectuel effectué

Rédiger et autocorriger une analyse littéraire

Décrire et justifier ses stratégies de l'analyse littéraire

S'autoévaluer et justifier ses résultats

Contenu et méthodes d'enseignement et d'apprentissage

Connaissances littéraires	Méthodologie de l'analyse littéraire	Éléments linguistiques
Brefs exposés par l'enseignante ou en interaction avec les élèves Lecture d'extraits et d'œuvres (table ronde)	Présentation par l'enseignante, démonstration, ateliers de rédaction et d'évaluation, modélisation	Capsules grammaticales par l'enseignante et les élèves, exercices d'application, autocorrection obligatoire
En tout temps : pratique active de la part des élèves et participation au travail d'équipe et aux discussions. Encadrement individuel selon les besoins Fréquentation du centre d'aide en français, Le Prétexte, pour certains élèves.		

Évaluation des apprentissages

L'ÉVALUATION EN COURS DE SESSION

Comme ce cours s'intéresse principalement à la mise en place d'une méthode de travail efficace visant l'autonomie et le transfert dans les autres cours, chaque semaine, des exercices de compréhension de texte, d'analyse et de rédaction, de révision et de correction, de même que des retours réflexifs seront effectués en classe. Tous ces exercices seront consignés dans le dossier des apprentissages.

L'évaluation cumulative à l'intérieur de la session équivaut à 60% de la note finale : maîtrise des données littéraires, maîtrise de la méthodologie de l'analyse littéraire, lecture d'œuvres et d'extraits littéraires, correction des travaux (réécriture des parties de l'analyse), correction de la langue

L'ÉVALUATION FINALE

L'évaluation de la compétence terminale de l'Ensemble 1 équivaut à 40% de la note finale : la rédaction d'une analyse littéraire sur un sujet appartenant à un courant étudié, faite individuellement, d'une longueur minimale de 700 mots, avec l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire de verbes et de langue, d'une durée de quatre heures.

Dans tous les travaux et examens, les élèves seront pénalisés à raison de 0,5% par faute jusqu'à concurrence de 30%. Un ajustement est prévu pour les élèves qui dépassent le nombre de mots exigé.

<i>Calendrier synthèse des activités d'apprentissage et des évaluations</i>				
Moment	Travail requis par l'étudiant-e	Nature des évaluations	Critères d'évaluation	Points
En tout temps	Rédiger des parties de l'analyse littéraire en classe ou à la maison Corriger les travaux Compléter les questionnaires, grilles-retour, grilles d'évaluation, etc. Lire et comprendre des extraits et des œuvres Participer en classe – travail coopératif	Dossier progressif des apprentissages	Organisation du dossier des apprentissages (présence des documents) Contenu, structure, langue Justesse des réponses Présence du processus (traces du travail intellectuel) Justesse de l'autoévaluation Justesse et rigueur de l'autocorrection	40
Sem. 11	Revoir la technique de lecture d'un texte Revoir la méthodologie du résumé Revoir la méthodologie du paragraphe Revoir les éléments formels Réviser le code linguistique	Travail de compréhension du texte (traces sur l'extrait) Rédaction d'un résumé Autoévaluation du résumé Rédaction de deux paragraphes Travail d'analyse de l'extrait (traces) Autoévaluation du paragraphe	Capacité de repérage et de contextualisation des mots difficiles Connaissance de la méthodologie du résumé Précision du découpage du texte Justesse des idées essentielles Respect du nombre de mots demandé Qualité de la reformulation Connaissance de la méthodologie du paragraphe Pertinence des idées secondaires Choix des illustrations Pertinence des explications Logique d'enchaînement des phrases Qualité de la langue Capacité d'autoévaluation et d'autocorrection	20
Sem. 15	Revoir la méthodologie de l'analyse littéraire Étudier les auteurs et les courants Réviser le code linguistique	Analyse littéraire finale	Connaissance de la méthodologie (structure des paragraphes, pertinence des arguments, choix des illustrations et des commentaires) Pertinence des connaissances littéraires Esprit de synthèse et capacité de reformulation Enchaînement des idées Qualité de la langue Justesse de l'autoévaluation finale	40

Exigences particulières du cours

Retard : « L'étudiant qui remet son travail en retard se verra, sauf dans une situation jugée exceptionnelle par l'enseignant, attribuer une pénalité de 10% de la pondération prévue au départ de ce travail, par jour ouvrable. » (P.I.E.A. 4.4.2) Il est entendu qu'aucun travail ne sera accepté lorsque la correction a déjà été remise à l'ensemble des étudiants.

Politique d'absences : Tel que stipulé dans la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, «après des absences équivalant à 15 % du nombre d'heures-contacts prévues pour le cours, sauf dans des circonstances jugées acceptables par le professeur, l'étudiant sera pénalisé de 15 points. C'est à l'étudiant qu'il revient de rencontrer son professeur pour lui faire part des motifs de son absence. » (P.I.E.A. – 4.7.3.)

Toute absence non justifiée à une évaluation entraîne la note zéro; il n'y a pas de reprise.

En cas d'absence justifiée, il est nécessaire de prévenir le professeur dans les meilleurs délais (avant l'examen autant que possible) pour établir les modalités de l'examen de reprise. Un certificat médical ou tout autre document valable sera exigé.

Encadrement des élèves : Tous les élèves, ciblés par le test diagnostique dès les premiers cours et qui ont besoin d'un suivi orthographique et grammatical, seront obligés de s'inscrire au Centre d'aide en français, le Prétexte.

Un pourcentage, pouvant aller jusqu'à 5%, sera ajouté à la note du dossier des apprentissages pour ceux qui seront obligés de fréquenter le Centre d'aide. Les responsables du Prétexte comptabiliseront le nombre de rencontres effectuées et le remettront aux professeurs concernés.

Gestion de classe : Dans le but d'assurer le bon déroulement des activités pédagogiques, l'utilisation des téléphones cellulaires et d'autres appareils électroniques apparentés est formellement interdite dans les classes, ateliers et les laboratoires. Tout contrevenant pourra être expulsé sans préavis.

Par respect pour l'ensemble de la classe, les élèves doivent se présenter au cours à l'heure, au début du cours et au retour de la pause. Des sanctions seront attribuées aux retardataires.

Présentation des travaux : Puisque le dossier des apprentissages regroupe les devoirs et les exercices produits en classe, de même que les reprises de ces rédactions et l'autocorrection, il est entendu que ceux-ci devront être clairement identifiés (date, titre du travail, extraits, etc.). La calligraphie doit être soignée et une attention particulière doit avoir été donnée à la qualité de la langue. Tout travail devra être écrit à l'encre. Les différentes versions portant sur un même travail doivent être conservées.

Tout plagiat entraîne la note zéro et le travail ne pourra pas être repris.

Médiagraphie

LIVRES OBLIGATOIRES

Molière, *Les Fourberies de Scapin* (Édition ERPI)

Une autre œuvre sera précisée au cours du trimestre

MATÉRIEL SCOLAIRE

Une pochette de type Duo-tang pour les feuilles théoriques (révision littéraire, méthodologie et grammaire)

Une reliure à anneaux d'un pouce et demi (dossier des apprentissages)

Des feuilles volantes

Des surligneurs de différentes couleurs, des stylos et du correcteur liquide.

Un dictionnaire de verbes (Bescherelle ou autre)

OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

Un dictionnaire de langue (de préférence *Le Petit Robert 1*)

* * * * *

Aide-mémoire

.....

.....

.....

.....

.....

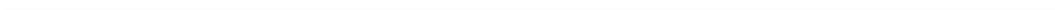
.....

.....

.....

.....

ANNEXE D – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (élèves)



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Dans le cadre de mes études à la maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke, j'effectue une recherche portant sur le développement de la métacognition chez des élèves qui redoublent le premier cours de français au collégial, *Écriture et littérature*.

Le cours que vous suivez présentement adopte une approche qui vise à rendre l'élève plus conscient de son processus d'apprentissage et lui permettre d'être plus efficace dans sa tâche d'analyser des textes littéraires.

Afin d'analyser les impacts de cette approche et de rendre compte des résultats de cette recherche, il me faut votre consentement pour observer certains de vos travaux ainsi que les questionnaires. Il est entendu que les renseignements obtenus seront traités en toute confidentialité et l'anonymat sera préservé lors de la diffusion des résultats.

En tout temps, vous pouvez vous retirer de la recherche en m'en avisant par écrit.

Je, soussigné(e) _____, accepte de participer à cette recherche et autorise Natalie Belzile à recueillir les informations qui lui permettront d'atteindre les objectifs de cette recherche.

Signature

Date

ANNEXE E – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (enseignante)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Enregistrement de l'entrevue

Dans le cadre de mes études à la maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke, j'effectue une recherche portant sur le développement de la métacognition chez des élèves qui redoublent le premier cours de français au collégial, *Écriture et littérature*. L'approche du cours vise à rendre l'élève plus conscient de son processus d'apprentissage et lui permettre d'être plus efficace dans sa tâche de rédiger des analyses littéraires.

Afin d'analyser les impacts de cette approche et de rendre compte des résultats de cette recherche, il me faut votre consentement pour enregistrer et retranscrire l'entrevue. Comme vous avez participé à l'expérimentation à titre d'enseignante du groupe ciblé par la recherche, votre point de vue est une source d'informations complémentaires d'un grand intérêt.

Il est entendu que les renseignements obtenus seront traités en toute confidentialité et l'anonymat sera préservé lors de la diffusion des résultats.

En tout temps, vous pouvez vous retirer de la recherche en m'en avisant par écrit.

Je, soussignée _____, accepte de participer à cette recherche et autorise Natalie Belzile à recueillir les informations qui lui permettront d'atteindre les objectifs de cette recherche.

Signature

Date

ANNEXE F - MATÉRIEL POUR L'EXPÉRIMENTATION

FRANÇAIS 601-101-04
GRILLE DE CORRECTION D'UNE ANALYSE LITTÉRAIRE

	INACCEPT.			INSUFFISANT			SATISFAISANT			TRÈS BON		
	0	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	75%	80%	90%	100
INTRODUCTION												
1. Sujet amené												
a) Auteur	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
b) Contexte	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
c) Genre littéraire	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
2. Sujet posé (fil conducteur)	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
3. Sujet divisé (plan)	0	0,4	0,8	1,2	1,6	2,0	2,4	2,8	3,0	3,2	3,6	4

/20

RÉSUMÉ												
1. Résumé – justesse et concision	0	1	2	3	4	5	6	7	7,5	8	9	10

/10

DÉVELOPPEMENT (paragraphe)	0	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	75%	80%	90%	100
1. Idée principale / Structure	0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7		0,8	0,9	1
Idée sec nommée I	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
Illustrations/ citations	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
Explications/comm.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
Idée sec. nommée II	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
Illustrations / citations	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
Explications/comm.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
Phrase de rappel – Transitions	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3

/30

2. Idée principale / Structure	0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7		0,8	0,9	1
Idée sec nommée I	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
Illustrations/ citations	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
Explications/comm.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
Idée sec nommée II	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
Illustrations/ citations	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
Explications/comm.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
Phrase de rappel – Transitions	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3

/30

CONCLUSION												
1. Rappel du fil conducteur / Bilan	0	0,7	1,4	2,1	2,8	3,5	4,2	4,9	5,3	5,6	6,3	7
2. Ouverture	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3

/10

CAPACITÉ DE RÉDACTION		
Erreurs (700 mots ou moins)	* - 0,5 (maximum: -30%)	= - %
Faute(s) _____ = _____ x 0,5 = - _____		0
Mots _____ / 700		
LONGUEUR DU TEXTE INSUFFISANTE (MINIMUM DE 700 MOTS)	-1 point par 20 mots manquants = *-1	= - %
TOTAL FINAL:		_____ %

Analyse de la grille d'évaluation sommative du cours 601-101-04

Quelle(s) compétence(s) se cache(nt) derrière le critère d'évaluation?

À quoi l'enseignant s'attend-il de vous?

À vous de préciser...

INTRODUCTION	
Selon vous (réflexion individuelle)	À l'aide de collègues (ajouts)
1. sujet amené	
2. sujet posé	
3. sujet divisé	

RÉSUMÉ	
Selon vous (réflexion individuelle)	À l'aide de collègues (ajouts)
Justesse et concision	

Sur la page suivante, vous remarquerez que les critères des deux paragraphes ont été combinés. Pourriez-vous en expliquer la ou les raisons?

DÉVELOPPEMENT	
Selon vous (réflexion individuelle)	À l'aide de collègues (ajouts)
Idées principales	
Idées secondaires nommées	
Illustrations / Citations	
Commentaires / Explications	
Phrases de rappel / Conclusions	

CONCLUSION	
Selon vous (réflexion individuelle)	À l'aide de collègues (ajouts)
Rappel du fil conducteur et bilan	
Jugement et ouverture	

À compléter après la réflexion personnelle à partir de la grille d'évaluation.

Selon vous, connaissez-vous bien les compétences reliées à l'analyse littéraire?

très bien

bien

peu

pas du tout

À compléter à la fin de l'activité seulement.

Maintenant que vous avez discuté avec vos collègues et que les compétences ont été décrites par l'enseignante, comprenez-vous mieux sur quelles bases s'effectue l'évaluation telle que proposée dans la grille? Expliquez votre réponse.

Étapes suivies pour résumer l'extrait

a) J'indique chaque action en respectant l'ordre de réalisation.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

9) _____

10) _____

11) _____

12) _____

b) J'ai comparé ma technique avec un collègue et je réalise:

Autoévaluation du résumé - reprise

- J'ai respecté l'idée directrice du texte.
- J'ai présenté les événements dans l'ordre qu'ils paraissent.
- J'ai clairement formulé les idées essentielles.
- Je n'ai pas inséré de détails inutiles.
- Je n'ai inclus aucune citation.
- Je n'ai pas fait un collage de citations ou repris les idées essentielles en changeant seulement quelques mots.
- J'ai rédigé au présent.
- Mes phrases s'enchaînent correctement.
- Je suis demeuré objectif et neutre dans la reformulation (3^e personne ou forme impersonnelle).
- J'ai respecté le nombre de mots demandé.
- J'ai révisé la langue.

Ce que j'ai modifié du premier résumé:

Les stratégies gagnantes que j'ai mises en place et que réutiliserai la prochaine fois:

AUTOÉVALUATION DU RÉSUMÉ

- J'ai respecté l'idée directrice du texte.
- J'ai présenté les événements dans l'ordre qu'ils paraissent.
- J'ai clairement formulé les idées essentielles.
- Je n'ai pas inséré de détails inutiles.
- Je n'ai inclus aucune citation.
- Je n'ai pas fait un collage de citations ou repris les idées essentielles en changeant seulement quelques mots.
- J'ai rédigé au présent.
- Mes phrases s'enchaînent correctement.
- Je suis demeuré objectif et neutre dans la reformulation (3^e personne ou forme impersonnelle).
- J'ai respecté le nombre de mots demandé.
- J'ai révisé la langue.

Ce qui m'a semblé le plus facile:

Ce qui m'a semblé le plus difficile:

Ce que j'ai fait pour passer par-dessus mes difficultés:

Évaluation à conserver par l'élève afin de la comparer à celle du collègue

Le maître chat ou le chat botté

Cochez les idées essentielles que vous avez identifiées.

- Un meunier lègue à son fils un chat.
 - Le chat rassure son maître et lui demande de lui faire confiance.
 - Les mois qui suivent, le chat veille à offrir des présents au roi au nom de son maître, le marquis de Carabas.
 - Sachant que le roi doit faire une excursion avec sa fille, le chat prévoit une rencontre entre le roi et son maître.
 - Poursuivant son plan, le chat oblige tous les paysans à mentionner au roi que le marquis est le propriétaire des terres.
 - Lorsque le chat arrive au château de l'ogre, il demande à ce dernier de changer son apparence afin de l'éliminer. Ainsi le marquis de Carabas prend possession des biens de l'ogre.
 - Grâce à la ruse de son fidèle compagnon, le jeune homme se marie avec la fille du roi.

 - J'ai laissé des traces de ma démarche du résumé sur l'extrait.
 - Je n'ai pas écrit sur l'extrait pour effectuer le résumé.
-

Rédaction d'un paragraphe structuré à partir d'un extrait littéraire

Travail préalable

- 1° Comprendre la question ou le thème. Encadrer ou surligner les mots-clés. (Chercher certains mots dans le dictionnaire au besoin.)
- 2° Dans l'extrait, surligner les citations qui permettraient de développer la question/le thème.
- 3° À partir des citations surlignées, formuler des idées secondaires dans la marge de l'extrait.
- 4° Choisir les deux meilleures idées secondaires.

Note: En effectuant les étapes 2 à 4, vous vous évitez de mauvaises surprises et vous serez prêts à rédiger directement la réponse, sans faire un brouillon.

La réponse (au propre)

- 5° Formuler **l'idée principale** en reprenant les mots de la question et en y répondant brièvement. Si le thème est général, le préciser en tenant compte des deux idées secondaires.
 - 6° **Organisateur textuel** Amener **l'idée secondaire**. C'est l'élément qui servira à développer la réponse. (Il s'agit d'un aspect particulier qui apporte une précision à l'idée principale.)
 - 7° Intégrer ou introduire **la citation**. Vous pouvez commencer avec vos mots, puis faire suivre la citation. Ne pas oublier les guillemets, les crochets et la référence.
 - 8° Surligner les mots les plus importants de la citation et en tenir compte dans le commentaire.
 - 9° Rédiger **le commentaire** (explication). Faire le lien entre la citation et l'idée secondaire. Faire comprendre POURQUOI la citation est pertinente et POURQUOI elle appuie bien l'idée secondaire. Toujours supposer que le lecteur ne comprend pas pourquoi votre citation est bonne par rapport à l'idée secondaire. Éviter de répéter les mots déjà utilisés dans la citation (à moins de les faire ressortir), l'idée principale ou l'idée secondaire.
 - 10° Reprendre les étapes 6 à 9 pour la deuxième idée secondaire développée.
 - 11° **Organisateur textuel** Formuler **la conclusion** en une seule phrase. Ainsi vous signifiez au lecteur que vous avez terminé votre travail, en espérant qu'il aura bien compris votre réponse... Il s'agit de faire une synthèse.
 - 12° Vérifier l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation.
 - 13° Indiquer le nombre de mots.
-

Annexe F-9

Autoévaluation du paragraphe par l'élève et évaluation par un collègue ou l'enseignante (utiliser deux couleurs)	Excellent	Très bien	Bien	Insuffisant	Inacceptables
1. L'idée principale est clairement énoncée.					
2. Les deux idées secondaires soulignées appuient l'idée principale.					
3a. Les citations sont pertinentes et illustrent bien les idées secondaires..					
3b. Les citations sont bien introduites (avec le deux points) ou intégrées (à même la phrase). Les modifications sont entre crochets.					
4. Le paragraphe contient des organisateurs textuels. Encadres-les pour les faire ressortir.					
5a. Le commentaire fait bien comprendre la pertinence de la citation par rapport à l'idée secondaire. Les procédés formels, s'il y a lieu, sont analysés.					
5b. Le commentaire est formulé dans des mots différents de ceux de la citation ou de l'idée secondaire.					
6. La conclusion fait une bonne synthèse du paragraphe et est formulée à l'aide de mots différents.					
7. Le vocabulaire est varié et précis.					
8. L'orthographe, la syntaxe, la ponctuation ont bien été vérifiées.					
9. De manière générale, le paragraphe correspond à la structure enseignée.					
<input type="checkbox"/> L'extrait comporte des traces de la démarche du paragraphe.					

Comment évaluez-vous votre compétence à rédiger un paragraphe? _____

DEVOIR à inclure dans le dossier des apprentissages

Vous venez de rédiger un résumé et un paragraphe structuré.

Répondez aux questions suivantes à l'aide de phrases complètes autant que possible.

1. Votre compétence à rédiger des paragraphes s'est-elle améliorée depuis quelques semaines? oui non

2. À quoi attribueriez-vous l'amélioration? Expliquez.

3. Quelles sont les stratégies que vous mettez en place et qui apportent les meilleurs résultats?

4. Est-ce que vous croyez bien maîtriser la méthode pour rédiger un paragraphe?
 oui non

5. Seriez-vous capable d'expliquer à un ami comment rédiger un paragraphe?
 oui non

Grille–retour de l’analyse littéraire

L’introduction

Sujet amené

- Les informations sur l’auteur, le contexte littéraire et/ou social sont pertinentes et en lien avec l’extrait
- Je situe bien le lecteur quant à l’«extrait», l’œuvre, le genre et l’année

Sujet posé

- Le fil conducteur est reformulé à partir de la consigne.

Sujet divisé

- Le plan des paragraphes reprend les deux thèmes proposés dans la consigne.

Le résumé

- J’ai divisé l’extrait en parties et j’ai résumé chacune d’elles.
- Les idées essentielles pour bien comprendre l’extrait sont présentes.
- Je n’ai pas mis de détails.
- J’ai respecté la chronologie des événements proposés dans l’extrait.
- J’ai reformulé (dans mes mots) et il n’y a aucune citation.
- J’ai respecté le nombre de mots demandé (entre 80 et 110 mots).
- Mon résumé est au présent ou respecte la concordance des temps.

Les paragraphes (autour de 200 mots pour chaque paragraphe)

- L’idée principale indique ce dont je traite dans le paragraphe. S’il s’agissait d’un thème dans le sujet divisé, je lui ai donné une précision (portrait, attitude, comportement, etc.)
 - Les deux idées secondaires nommées (énoncées) sont courtes. L’idée secondaire est une précision de l’idée principale. Il s’agit du concept/argument qui sera développé. L’idée secondaire indique ce que l’illustration et l’explication prouveront.
 - Les citations, souvent courtes, sont mises entre guillemets ; elles peuvent aussi prendre la forme d’un exemple, c’est-à-dire que vous préférez dire dans vos mots ce qui est dans l’extrait parce que ce serait trop long ou trop difficile de l’intégrer textuellement.
 - La source de la citation est indiquée. (l. x)
 - J’ai surligné, au marqueur, les mots essentiels de ma citation. Ceux-ci m’aideront à formuler un commentaire pertinent. Je regarde aussi la forme (figures de style, champs lexicaux, ponctuation, grammaire, etc.) Ces éléments peuvent enrichir mon commentaire.
-

- L'explication (le commentaire) provient de moi. C'est ce que j'ai compris et qui n'est pas dit dans l'extrait. C'est dans mes mots que je fais comprendre au lecteur pourquoi telle citation se retrouve sous telle idée secondaire.
- La phrase de conclusion ferme le paragraphe. C'est la reprise, mais dite différemment, des deux idées secondaires développées ou simplement de l'idée principale.

La conclusion

- La première phrase est une reformulation du sujet posé.
- Le bilan est la synthèse des deux paragraphes. Il s'agit toutefois d'une reformulation. Il faut éviter la simple reprise des idées contenues dans les deux paragraphes.
- L'ouverture est littéraire. Elle propose la lecture d'une autre œuvre, d'un autre auteur, un autre courant ; elle peut porter sur un même thème traité de manière identique ou différente. Imaginez que vous envoyez votre enseignante à la bibliothèque de Montréal, saura-t-elle quelle œuvre emprunter pour effectuer le travail que vous lui proposez?

Présentation / Révision finale

- Mon texte est à l'encre.
 - J'ai écrit le nombre de mots à la fin de chaque partie ainsi que le nombre total.
 - J'ai bien mis les guillemets des citations, les crochets pour les modifications à l'intérieur des citations, le numéro de la ligne de référence (l. x).
 - J'ai vérifié si mon texte est fluide, si les citations sont bien introduites ou intégrées à ma syntaxe.
 - J'ai souligné les deux idées secondaires de chaque paragraphe.
 - J'ai mis des organisateurs textuels dans mes paragraphes. Je les ai encadrés.
 - J'ai relu mon analyse.
 - J'ai vérifié l'emploi de la ponctuation, surtout la virgule.
 - J'ai pronominalisé les GNs pour accorder le verbe.
 - J'ai vérifié les homophones.
 - J'ai utilisé le dictionnaire pour vérifier l'orthographe d'usage.
-

L'HEURE DU BILAN!

Pour arriver à rédiger l'analyse littéraire, plusieurs procédures doivent être utilisées.

Pour être de plus en plus efficace et rapide, il est souhaitable d'intégrer chacune de ces procédures et de les automatiser afin de laisser plus de place dans votre mémoire de travail. Si les procédures sont maîtrisées, alors vous avez plus de temps pour vous concentrer sur la compréhension du texte, le choix du vocabulaire, la correction de la langue, etc.

Comme l'épreuve finale arrivera très bientôt, il est important d'évaluer où vous en êtes. Cet exercice vous aidera à préciser vos besoins en termes de mise en place d'une bonne méthode de travail pour rédiger l'analyse littéraire (ou toute tâche semblable!).

* * * * *

Sur une échelle de 0 à 10, cochez le degré de précision d'exécution de la procédure. Dans la section **À l'aide!**, indiquez les éléments ou étapes où vous avez des difficultés ou des doutes.

L'introduction

0...1...2...3...4...5...6...7...8...9...10

Nullement

Entièrement

À l'aide! _____

Le résumé

0...1...2...3...4...5...6...7...8...9...10

Nullement

Entièrement

À l'aide! _____

Les paragraphes

0...1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
Nullement Entièrement

À l'aide!

La conclusion

0...1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
Nullement Entièrement

À l'aide!

Annexe F-13

Où en êtes-vous?

1. Écrivez les différentes parties de l'analyse littéraire pour lesquelles vous avez encore des difficultés. Détaillez.

2. Avez-vous pris des moyens pour corriger vos erreurs d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation en cours de trimestre? oui non

3. a) Avez-vous regardé le document de grammaire qui vous a été remis à la deuxième semaine de classe? oui non

b) Y avez-vous indiqué (surligné) les règles ou trucs auxquels vous devriez accorder une attention particulière? oui non

Note: Dans la négative, il serait intéressant de le faire prochainement puisque vous aurez droit à ce document lors de l'analyse littéraire finale!

4. Quelles parties de l'analyse littéraire aimeriez-vous travailler davantage?

- introduction
- résumé
- paragraphe
- conclusion

5. Autres questions ou commentaires:

ANNEXE G - QUESTIONNAIRE SUR LA MÉTACOGNITION

Questionnaire sur la métacognition

Ce questionnaire vise à connaître vos habitudes d'écriture et sera utilisé pour la collecte de données de mon projet de maîtrise.

Évidemment, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. **Indiquez ce que vous faites et non ce que vous devriez ou aimeriez faire.** Les réponses à ce questionnaire demeureront confidentielles.

Il est important de répondre à toutes les questions.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

Natalie

Lisez les énoncés ci-dessous et encerchez le chiffre correspondant le mieux à votre façon de travailler. Ces énoncés sont en lien avec le cours que vous suivez présentement.

1: jamais 2: rarement 3: fréquemment 4: tout le temps ou presque!

Avant la rédaction

1	Je connais, avant même de commencer, mes forces et mes faiblesses.	1	2	3	4
2	J'analyse longuement la consigne du travail à faire.	1	2	3	4
3	Je commence à rédiger dès que j'ai lu la consigne.	1	2	3	4
4	Je prends connaissance de l'extrait littéraire (première lecture) avant de débiter la recherche d'informations.	1	2	3	4
5	Je m'assure de bien comprendre l'ensemble du texte en ayant recours au dictionnaire pour définir les mots qui me semblent plus difficiles.	1	2	3	4
6	J'utilise l'espace autour de l'extrait pour y mettre mes annotations ou déjà quelques formulations que je vais réutiliser lors de la rédaction.	1	2	3	4
7	Je surligne dans le texte les citations qui me semblent répondre aux thèmes de l'analyse littéraire (ou du paragraphe).	1	2	3	4
8	Pour chaque partie de l'analyse littéraire, je repense à la procédure à suivre.	1	2	3	4
9	Je fais un brouillon.	1	2	3	4

Pendant la rédaction

10	Je me concentre exclusivement sur ce que j'écris.	1	2	3	4
11	Je me dis mentalement ce que je vais faire.	1	2	3	4
12	J'analyse l'efficacité de mes façons de faire pendant que j'écris.	1	2	3	4
13	Je juge de la qualité de mon texte tout en rédigeant.	1	2	3	4
14	Je sais à quel endroit j'ai le plus de difficulté.	1	2	3	4
15	Je m'interroge régulièrement pour savoir si je poursuis ma démarche ou si je dois la modifier.	1	2	3	4
16	J'écris un texte définitif et je ne reviens pas sur le contenu.	1	2	3	4
17	Je corrige mon texte en cours de rédaction.	1	2	3	4

1: jamais 2: rarement 3: fréquemment 4: tout le temps ou presque!

Après la rédaction

18	J'évalue la qualité de mon texte lorsqu'il est terminé.	1	2	3	4
19	Je modifie mon texte en fonction de l'autoévaluation que j'en ai faite.	1	2	3	4
20	Je me contente de l'autoévaluation sans retourner dans mon texte.	1	2	3	4
21	Je trouve difficile de juger de la qualité de mon texte.	1	2	3	4
22	Je peux prédire quelle note l'enseignante attribuera à mon texte.	1	2	3	4

Après la correction faite par l'enseignante

23	Je suis surpris(e) de l'évaluation faite par l'enseignante.	1	2	3	4
24	L'évaluation de l'enseignante correspond à celle que j'ai fait de mon texte.	1	2	3	4
25	Je relis les commentaires de l'enseignante.	1	2	3	4
26	Je regarde attentivement les critères que j'ai bien réussis et ceux que je dois retravailler.	1	2	3	4
27	Je me questionne sur les améliorations que je devrai apporter la prochaine fois.	1	2	3	4
28	Dans le doute, je demande à l'enseignante d'expliquer son évaluation et/ou je rencontre l'enseignante pour comprendre mes erreurs.	1	2	3	4

Avant de faire ce cours d'aide à la réussite,

29	J'autoévaluais mes textes.	1	2	3	4
30	Je parlais de mes méthodes de travail.	1	2	3	4
31	J'évaluais le travail de mes collègues.	1	2	3	4
32	Je réécrivais mes paragraphes et mes résumés pour les améliorer.	1	2	3	4
33	J'utilisais une méthode de travail (procédure) bien définie.	1	2	3	4
34	Je connaissais les critères d'évaluation.	1	2	3	4

35. Pourquoi s'autoévaluer?

36. Est-ce que la pratique de l'autoévaluation a changé quelque chose pour vous?

oui non Expliquez.

37. À quel(s) moment(s) pouvez-vous procéder à une autoévaluation? Cochez les réponses qui vous semblent appropriées.

- lorsque je me questionne sur mes points forts et mes points à améliorer
- lorsque je me prépare à un travail de rédaction
- lorsque je lis un extrait littéraire
- lorsque je cherche des informations dans l'extrait
- lorsque je rédige
- lorsque je termine de rédiger
- lorsque je révise mon texte
- autre(s): _____

38. Avez-vous amélioré votre habileté à rédiger des analyses littéraires?

- **Dans l'affirmative, à quels facteurs attribueriez-vous cette amélioration?**

- **Dans la négative, pourriez-vous en expliquer les raisons?**

39. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez leur utilité pour écrire de bonnes analyses littéraires.

1 = inutile 2 = peu utile 3 = utile 4 = fortement utile

- _____ Travailler sur l'extrait littéraire (surlignements, annotations)
- _____ Connaître les critères de la grille d'évaluation
- _____ Utiliser une procédure (étapes à suivre)
- _____ Parler de sa démarche avec ses collègues et apprendre de la leur
- _____ Lire et comprendre les commentaires de l'enseignante
- _____ Être capable d'évaluer soi-même sa rédaction
- _____ Être capable d'évaluer soi-même sa démarche (méthode de travail)

Source pour l'élaboration du questionnaire: ESCORCIA, D. (2007) *Composantes métacognitives et performance à l'écrit: une approche sociocognitive du travail d'étudiant*. Thèse de doctorat, Université Paris X – Nanterre, p. 314-316

ANNEXE H - QUESTIONNAIRE RÉFLEXION SUR LE COURS

**RÉFLEXION SUR LE COURS D'AIDE À LA RÉUSSITE
ÉCRITURE ET LITTÉRATURE – HIVER 2008**

Vos commentaires sont importants pour améliorer ce cours. Toutes vos réponses seront prises en considération.

1. Quels sont les avantages de ce cours?

2. Quels en sont les désavantages?

3. Qu'est-ce qui vous a plu?

4. Qu'est-ce qui vous a déplu?

5. Qu'est-ce qui vous a été le plus profitable?

6. Comment pourrait-on améliorer ce cours d'aide à la réussite?

7. Selon vous, est-ce une bonne idée de regrouper les élèves qui ont déjà échoué au cours? oui non

Commentaire:

8. Croyez-vous qu'il serait souhaitable d'inclure les stratégies d'autoévaluation dans le premier cours de français, à tous les élèves? oui non

Commentaire:

9. Recommanderiez-vous ce cours à vos amis? oui non

Commentaires:

**10. Ce cours a-t-il contribué à améliorer votre motivation, votre confiance?
Justifiez.**

11. Comment pourriez-vous augmenter vos chances de réussir les autres cours de français ou tout autre cours qui comporte des situations d'écriture semblables?

Autres commentaires

**Indiquez si vous avez atteint les objectifs du cours.
Cochez (√) à l'endroit approprié.**

	Objectifs	Objectif atteint?	
		Oui	Non
1	S'engager activement dans sa réussite		
2	Réfléchir sur sa compétence en compréhension et en rédaction		
3	Reconnaître ses points forts et les points à améliorer		
4	Utiliser le dossier pour guider ses apprentissages		
5	Reconnaître le propos d'un texte		
6	S'approprier l'espace autour de l'extrait et laisser des traces		
7	Développer sa capacité de reformulation		
8	S'autoévaluer (autant les stratégies que le résumé)		
9	Autocorriger ses résumés		
10	Analyser des sujets		
11	Utiliser une méthode de travail efficace pour rédiger...	... l'introduction	
12		... le résumé	
13		... les paragraphes	
14		... la conclusion	
15	Repérer les citations les plus pertinentes		
16	Introduire et intégrer les citations		
17	Formuler des idées secondaires justes		
18	Identifier les éléments formels de la citation et en rendre compte dans le commentaire		
19	Composer des commentaires justes et pertinents		
20	Organiser les idées à l'intérieur du paragraphe		
21	S'autoévaluer (autant les stratégies que le paragraphe)		
22	Autocorriger ses paragraphes		

**ANNEXE I - GRILLE D'ANALYSE DE LA DÉMARCHE
INTELLECTUELLE DE L'ÉLÈVE**

**Grille d'analyse de la démarche intellectuelle de l'élève (traces laissées)
Rédaction finale de mai 2008**

L'extrait littéraire

L'extrait littéraire ne comporte aucune trace de la démarche intellectuelle.

L'extrait littéraire comporte des traces.

Compréhension du sujet de l'analyse littéraire
deux thèmes surlignés ou séparés

Compréhension de l'extrait à l'étude
surlignement des mots-clés pour le résumé
des citations pour les paragraphes
une couleur pour les deux thèmes
deux couleurs, une par thème

découpage du texte pour le résumé

annotations
sens des mots difficiles
idées essentielles pour le résumé
aspects ou idées secondaires pour les paragraphes
commentaires pour les paragraphes
identifications des figures de style dans les citations surlignées.

Le brouillon

L'élève n'a pas utilisé les feuilles de brouillon.

L'élève s'est servi des feuilles de brouillon pour
libérer sa mémoire de connaissances qu'il devait mémoriser (informations
sur l'auteur, le courant, éléments de l'analyse littéraire, procédures, etc.)

formuler	l'introduction	amélioration dans le propre	oui	non
	le résumé	amélioration dans le propre	oui	non
	les paragraphes	amélioration dans le propre	oui	non
	la conclusion	amélioration dans le propre	oui	non

L'analyse littéraire (version finale)

L'élève a laissé des preuves de vérification du contenu de ses paragraphes.

encadrement des organisateurs textuels
soulignement des idées secondaires
surlignement des mots-clés de la citation
autre(s): _____
