

Perceptions d'élèves de la troisième secondaire¹ au sujet de l'enseignement traditionnel et de la résolution de problème en grammaire sur le transfert des apprentissages en écriture

Martine De Grandpré *Université du Québec en Outaouais*

Lizanne Lafontaine *Université du Québec en Outaouais*

INTRODUCTION

La maîtrise de l'écriture joue un rôle majeur dans la réussite scolaire et, année après année, nombreux sont ceux qui constatent que les performances des élèves dans ce domaine sont plutôt déplorables (Groupe DIEPE, 1995; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2007). C'est l'aspect grammatical de l'écriture qui paraît être la pierre d'achoppement (Bureau, 1985; Chartrand, 1996; Lord, 2012; Nadeau et Fisher, 2006). Il semble que les apprentissages grammaticaux faits par les élèves ne soient pas facilement transférés en écriture. Pourtant, de nombreuses heures sont passées à l'enseignement de la grammaire (Lord, 2012). Considérant le rôle majeur joué par les enseignants dans les apprentissages scolaires (Schneuwly, 2007), les pratiques d'enseignement y seraient-elles pour quelque chose? Une recherche visant à comparer la mise en pratique de deux approches pédagogiques, soit l'enseignement traditionnel et la résolution de problème, sur le plan du transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en classe de français langue d'enseignement en troisième secondaire a permis d'en apprendre sur les perceptions des élèves concernant ces approches (De Grandpré, 2006). L'enseignement traditionnel a été retenu parce qu'il s'agit d'une approche fort utilisée au Québec (De Grandpré, 2006; Lord, 2012) et la résolution de problème parce qu'elle va de pair avec l'idéologie des plus récents programmes (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2003; MÉLS, 2009, 2011).

1. PROBLÉMATIQUE

De nombreux auteurs, entre autres Chartrand (1996), Nadeau et Fisher (2006), Thérien et Smith (1996), ainsi que Lord (2012) prétendent que les faiblesses des élèves concernant le code linguistique seraient en partie dues à la principale approche pédagogique utilisée par les enseignants : l'enseignement traditionnel. Cet enseignement consiste habituellement en un exposé magistral, où les règles et quelques exemples sont généralement présentés au tableau, suivi d'exercices pour permettre la mise en pratique et la mémorisation des notions enseignées (Chartrand, 1996; De Grandpré, 2006; Meirieu, 1990; Nadeau, 1996; Nadeau et Fisher, 2006). Dans le cadre de cet enseignement, les connaissances préalables des élèves ne sont pas prises en compte, les élèves sont souvent passifs et les apprentissages morcelés (Barth, 2002; Nadeau et Fisher, 2006). Cela limite l'apprentissage de nouvelles connaissances et semble nuire au transfert en écriture (Lord, 2012; Nadeau et Fisher, 2006).

Dans la foulée des nouveaux programmes (MÉQ, 2003; MÉLS, 2009, 2011) où sont prônées les approches cognitivistes et socioconstructivistes, beaucoup d'enseignants ont cherché à mettre en place de nouvelles approches pour amener les élèves à transférer leurs connaissances grammaticales dans leurs écrits et ainsi diminuer l'insatisfaction que tous ressentent : les élèves, les parents et la société en général (Nadeau, 1996). L'une d'entre elles, la résolution de problème, a suscité de l'intérêt puisqu'elle est censée faciliter le transfert (Bracke, 1998; De Grandpré, 2006; De Grandpré et Lafontaine, 2008; Tardif, 1997).

Toutefois, quelques études tentent de démontrer que les nouvelles approches proposées par le programme vont à l'encontre des découvertes sur le transfert effectuées par des chercheurs cognitivistes, que les pratiques pédagogiques prônées sont, selon toute vraisemblance, inefficaces et que des approches axées sur la transmission des connaissances, comme l'enseignement traditionnel, gagnent à être exploitées (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2005; Péladeau, Forget et Gagné, 2005).

Nous nous sommes donc demandées : quelles sont les ressemblances et les différences entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture en classe de français langue d'enseignement en troisième secondaire?

¹ Au Québec, les élèves qui sont en troisième secondaire ont généralement 14-15 ans.

2. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique permet d'abord de clarifier le modèle grammatical enseigné au Québec et d'explicitier les liens entre l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Ensuite, la résolution de problème est définie. Finalement, il est question de la façon dont s'effectue le transfert des apprentissages lorsque l'enseignement traditionnel est mis en place et lorsque c'est la résolution de problème qui l'est. Comme l'enseignement traditionnel a été défini dans la problématique, nous ne nous y attarderons pas davantage dans cette partie.

2.1 Tradition d'enseignement grammatical au Québec

La grammaire est un ensemble d'hypothèses proposées en vue de rendre compte du fonctionnement de la langue ou de certains de ses aspects (Nadeau et Fisher, 2006). Elle n'est donc pas un savoir figé et son enseignement a beaucoup évolué au fil du temps grâce aux avancées de la recherche et aux besoins pédagogiques (Genevay, 1996). Les programmes d'enseignement au Québec ont d'abord proposé la grammaire traditionnelle (1969), pour ensuite faire place à une grammaire fonctionnelle (1980) et, dans les plus récents programmes (MÉQ, 1995; MÉQ, 2003, MÉLS, 2009 et MÉLS, 2011), à ce qu'on appelle la grammaire nouvelle. Cette grammaire est issue des travaux suisses, français et belges des années 70 (Genevay, 1994). Il s'agit d'une grammaire où les notions sont abordées selon leurs caractéristiques: sémantiques, morphologiques, mais surtout syntaxiques. C'est aussi un enseignement qui fait davantage place aux régularités du fonctionnement de la langue qu'aux exceptions. À l'aide des manipulations syntaxiques (exemple: le déplacement), des groupes (exemple: le groupe du nom) et de la phrase de base, l'élève doit porter un jugement sur la construction de la phrase à partir de ses compétences de locuteur. À cela s'ajoute une composante textuelle, la grammaire du texte, qui s'intéresse aux phénomènes grammaticaux entre les phrases (exemple: la reprise de l'information). Sont donc mises en place une réflexion métalinguistique et des discussions grammaticales (Chartrand, 2005), celles-ci devant viser le développement des pratiques langagières, particulièrement de l'écriture (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Schneuwly, 2007). Au Québec, les programmes actuels rattachent le développement de la compétence «Écrire des textes variés» à des genres. Un genre est, selon Chartrand (2009, p. 264), [...] *une forme langagière orale ou écrite conventionnelle relativement stabilisée présentant des faisceaux de caractéristiques pragmatiques et discursives (situation de communication, but ou intention, univers représenté), textuelles (structuration, mode de mise en discours – appelé mode d'énonciation chez Bronckart, 2004 – dominant: narration, description...), linguistiques, graphiques et matérielles particulières*. Les genres retenus sont la description, la justification, l'explication, l'argumentation, la narration, la poésie et le théâtre.

Les diverses notions de la grammaire se retrouvent donc en lien avec les genres textuels. La grammaire se veut un outil au service de l'écriture (MÉLS, 2003, 2009, 2011). Cette façon d'enseigner la grammaire, combinée aux approches socioconstructiviste et cognitiviste prônées dans les programmes québécois depuis 2003, ouvre la porte à des approches pédagogiques comme la résolution de problème. Toutefois, comme le démontre Lord (2012) dans sa thèse, l'enseignement de la grammaire demeure cloisonné et est peu réinvesti en situation de communication écrite.

2.2 La résolution de problème

La résolution de problème peut être définie comme étant une approche où chaque élève sélectionne un problème d'apprentissage qui lui est propre et tente de le résoudre à l'aide d'une démarche et d'une attitude analytique (De Grandpré et Lafontaine, 2008; Gagné, 1985; Poirier-Proulx, 1997, 1999; Poissant, Poellhuber et Falardeau, 1994; Tardif, 1997). Cette approche a surtout été appliquée en sciences et en mathématiques (Pallascio, 1992; Poirier-Proulx, 1997, 1999). Pourtant, elle convient très bien à n'importe quelle discipline (Tardif, 1997), comme le français langue d'enseignement. D'ailleurs, quelques chercheurs en ont fait la démonstration: Angoujard, 1994; Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, Saada-Robert et Veuthey, 2005; Brassard, 1995; Rilliard et Sandon, 1994. La résolution de problème est généralement définie comme la transformation d'un état initial, un problème, en un état final, une solution (Balslev *et al.*, 2005). Entre ces deux étapes, plusieurs opérations sont réalisées (Joannert, 2004). La démarche de résolution de problème retenue dans le cadre de cette recherche est celle d'Andre (1986). Celle-ci a été préférée aux nombreuses autres démarches parce qu'elle est inspirée du courant cognitiviste, prisé dans le plus récent programme d'études québécois du secondaire (MÉQ, 2003), et qu'elle est citée par de nombreux chercheurs (Poirier-Proulx, 1999; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997).

Ce modèle, qui regroupe deux phases, soit les phases de représentation du problème et de solution du problème, est en fait un processus a) itératif, c'est-à-dire que la même opération ou une opération précédente peut être reprise, et b) cyclique, car si le problème n'est pas résolu, il faut recommencer le processus.

2.2.1 Phase de représentation du problème

Préfontaine (1998) et Tardif (1997) se sont intéressés au modèle d'Andre (1986) et nous nous inspirons de leur compréhension du modèle pour expliquer les deux phases. Tout d'abord, la première phase, la représentation du problème, regroupe la reconnaissance du problème, la description du problème et l'analyse du problème. La reconnaissance du problème consiste, pour l'élève, à prendre conscience qu'il se trouve devant un problème, à être capable de le nommer et à reconnaître qu'il n'a pas les stratégies requises pour le résoudre. La description du problème se résume, toujours pour l'élève, au fait d'être capable de décrire le problème à partir des connaissances qu'il possède (appelées aussi données initiales), du but poursuivi et des contraintes. Cette étape est particulièrement importante parce qu'elle permet de s'assurer que ce dernier a une représentation juste du problème à résoudre. L'analyse du problème, quant à elle, suppose que l'élève évalue les connaissances qu'il possède et celles qu'il ne possède pas et qu'il détermine une liste d'actions à entreprendre pour arriver à résoudre son problème. Par exemple, pour résoudre son problème grammatical, il pourrait décider de commencer par faire une recherche dans Internet ou lire un chapitre d'une grammaire. Ces trois étapes de la phase de représentation du problème de ce modèle constituent les plus importantes dans la résolution d'un problème parce que c'est là que l'élève détermine les connaissances qui doivent être activées dans sa mémoire à long terme dans le but d'être utilisées pour la recherche de solutions (Andre, 1986; Gagné, 1985; Préfontaine, 1998; Tardif, 1997).

Dans cette première phase du modèle de résolution de problème, il semble qu'une grande différence existe entre l'élève faible et l'élève fort. L'élève fort consacrerait beaucoup de temps à tenter de définir le problème, à se construire une représentation la plus complète possible, alors que le plus faible tenterait d'aller appliquer directement une solution au problème, sans avoir pris le temps nécessaire pour le comprendre (Tardif, 1997). Dans ses interventions durant la résolution de problème, l'enseignant doit insister sur l'importance de la représentation du problème pour déterminer la ou les solutions possibles (Blaslev *et al.*, 2005). Il doit expliquer ce que fait l'élève fort et fournir un modèle (Tardif, 1997).

2.2.2 Phase de solution du problème

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

Dans cette phase de la résolution de problème, l'élève fort et l'élève faible semblent se distinguer à nouveau selon les chercheurs consultés. Les différences se situeraient dans les réflexions métacognitives qu'ils entreprendraient. L'élève fort évaluerait rigoureusement sa démarche de résolution de problème et son jugement serait souvent approprié alors que l'élève faible aurait tendance à évaluer sa démarche avec des critères imprécis et insatisfaisants. Il se contenterait de la solution même si elle n'est pas appropriée (Tardif, 1997). L'enseignant doit donc insister auprès de l'élève faible sur la mise en action de stratégies métacognitives, comme la planification, le contrôle et la régulation de la tâche (Andre, 1986; Tardif, 1997).

En somme, la résolution de problème est une approche pédagogique qui respecte une démarche où les problèmes sont réglés à l'aide de stratégies. Cette approche tient compte des acquis de chaque élève et, par des interventions pédagogiques ciblées, l'enseignant peut l'amener, même s'il est faible, à la résolution de son problème (Balslev *et al.*, 2005; Tardif, 1997). Le processus de résolution de problème se trouve donc à la jonction du partiellement connu et du partiellement inconnu pour l'élève puisque les moyens pour y arriver ne sont pas préétablis (Meirieu, 1987; Presseau, 2000). Bracke (1998) et Tardif (1999) prétendent que le transfert des apprentissages s'inscrit bien dans ce type d'approche.

2.3 Le transfert des apprentissages

Nous expliquons le transfert des apprentissages et précisons en quoi l'enseignement traditionnel et la résolution de problème peuvent le favoriser ou non. Le transfert est le fait de réutiliser correctement (...) *des connaissances ou des compétences dans d'autres contextes que dans celui ayant servi de référence ou de point d'ancrage au moment de l'apprentissage* (Tardif et Presseau, 1998, p. 40). On évalue la qualité d'un apprentissage à trois paramètres : l'acquisition, la rétention et le transfert des apprentissages. Ces trois paramètres sont imbriqués et il est difficile de traiter de l'un sans traiter des autres (Adams, 1992 ; Péladeau *et al.*, 2005). Le transfert se trouve d'ailleurs subordonné à l'existence des deux autres puisque des connaissances doivent d'abord être acquises, leur accessibilité assurée par des conditions favorisant le rappel avant qu'il puisse y avoir transfert (Péladeau *et al.*, 2009). Maîtriser les connaissances et les compétences de base et amener les élèves à une rétention à long terme de ces apprentissages sont donc des prérequis pour le transfert (Tardif, 1999). Ainsi, l'enseignement traditionnel, centré fortement sur l'acquisition rapide et la mémorisation, engendrerait très peu de transferts, alors qu'une approche pédagogique centrée largement sur un objectif de transfert, comme la résolution de problème, pourrait entraîner une absence d'acquisition et une faible rétention (Péladeau *et al.*, 2009). À cette définition du transfert s'ajoutent des types de transfert nous permettant de cerner encore mieux le concept.

2.3.1 Types de transfert

De nombreux auteurs ont tenté de définir les types de transfert. La typologie qui nous semble la plus exhaustive et encore d'actualité est celle d'Ausubel et Robinson (1969). Ces derniers ont identifié trois types de transfert : latéral, séquentiel et vertical.

- 1 Latéral : se produit lorsque l'élève transfère des connaissances dans un contexte différent, mais que le niveau de performance est le même que celui de la performance initiale.
- 2 Séquentiel : survient lorsqu'il y a interrelation entre les connaissances acquises et celles à acquérir, c'est-à-dire qu'il y a des préalables à l'apprentissage de la nouvelle notion.
- 3 Vertical : se produit lorsque des connaissances acquises dans une situation donnée sont activées dans un autre contexte et à un niveau de difficulté supérieur.

Ces trois types peuvent être complémentaires et, pour qu'ils aient lieu, doivent s'effectuer à l'intérieur d'un tryptique : contextualisation-décontextualisation-recontextualisation.

2.3.2 Contextualisation-décontextualisation-recontextualisation

La façon dont s'effectue le transfert a été étudiée sous trois angles différents par, entre autres, Jonnaert (2004) et par Tardif et Presseau (1998) : en fonction des variables inhérentes aux tâches, en fonction des variables liées aux sujets et en fonction des variables relatives aux situations d'apprentissage. Plutôt que d'être dissociées, ces façons de voir le transfert se doivent d'être conjuguées afin d'en tirer le maximum de profit. Le transfert s'inscrirait alors à l'intérieur d'un triptyque : contextualisation-décontextualisation-recontextualisation (Jonnaert, 2004 ; Tardif, 1999).

Les composantes se décrivent ainsi : la contextualisation correspond à la représentation que se fait l'élève de la tâche source, c'est-à-dire de l'apprentissage à faire ; la décontextualisation est liée à la tâche source elle-même, c'est-à-dire le déroulement de l'apprentissage ; la recontextualisation est le réinvestissement dans une autre situation d'apprentissage appelée tâche cible (Jonnaert, 2004 ; Tardif et Presseau, 1998). Pour qu'il y ait transfert, il doit donc y avoir acquisition de connaissances dans une tâche source, accessibilité à ces connaissances grâce à des conditions favorisant leur rappel (Bracke, 1998 ; Péladeau *et al.*, 2005 ; Presseau, 2000, 2004 ; Tardif, 1999) et de nombreux éléments communs entre la tâche source et la tâche cible, éléments qui doivent être perçus par l'élève. Par exemple, en enseignement traditionnel, la tâche source est l'exposé magistral et les exercices permettant d'appliquer la règle. La tâche cible est l'utilisation de la notion grammaticale enseignée dans un texte. Il y a cependant un grand écart entre la tâche source et la tâche cible : lorsque l'élève écrit son propre texte, le raisonnement grammatical à réaliser est complet alors que dans les exercices, la règle est souvent morcelée en différents exercices. Ainsi, l'application de la règle grammaticale en écriture est une tâche beaucoup plus complexe que ce que l'élève a à faire dans des exercices ; les probabilités que l'élève remarque les éléments communs sont donc minces (Nadeau et Fisher, 2006). En résolution de problème, la tâche source est le problème grammatical observé dans le texte de l'élève et la tâche cible est la correction de cette erreur dans un autre texte. Les contextes étant similaires, les chances de transfert sont augmentées (Tardif, 1997, 1999). Toutefois, Cormier et Hagman (1987) précisent que l'automatisation des tâches élémentaires, au moyen de pratiques répétées, facilite l'acquisition et augmente le niveau de performance à des tâches plus complexes. Dans ce cas, l'enseignement traditionnel, où la phase d'exercitation a pour

but d'automatiser les apprentissages, aurait plus de chances que la résolution de problèmes de permettre le transfert. Des interventions pédagogiques ciblées mises de l'avant par l'enseignant peuvent favoriser les chances de transfert.

2.3.3 Impact de certaines interventions pédagogiques sur le transfert des apprentissages

De nombreuses interventions pédagogiques en lien avec chacune des phases du triptyque peuvent aussi avoir un impact positif sur le transfert des apprentissages. Pour les interventions pédagogiques liées à la contextualisation, Tardif et Presseau (1998) précisent qu'elles doivent permettre l'approfondissement de la matière. Pour ce faire, les interventions de l'enseignant doivent partir des connaissances antérieures des élèves, comme l'exige la résolution de problème. Le survol, comme en enseignement traditionnel, n'entraînerait pas le transfert (Nadeau et Fisher, 2006; Tardif, 1997, 1999). Lave (1988, 1997) prétend que la rareté du transfert peut aussi être attribuable à la difficulté qu'éprouve l'apprenant à se détacher du contexte dans lequel il a fait les apprentissages. La phase de décontextualisation prend alors tout son sens (Presseau, 2000).

Concernant la décontextualisation, Presseau (2000) précise que les connaissances doivent être sorties de leur contexte d'apprentissage et Tardif et Presseau (1998) indiquent que les trois types de connaissances, soit les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, doivent être sollicités. Les connaissances conditionnelles sont les plus importantes, car ce sont elles qui sont en grande partie responsables du transfert (Moffet, 1995; Tardif, 1997, 1999). L'enseignant doit aussi faciliter l'organisation des connaissances en mémoire, fournir aux élèves un modèle explicite, enseigner des stratégies spécifiques et rendre ces derniers conscients des apprentissages qu'ils maîtrisent ou sont en voie de maîtriser. Cette dernière intervention qu'on appelle la métacognition est, comme nous l'avons déjà précisé, d'une importance capitale (Andre, 1986; Tardif, 1997, 1999).

Concernant la recontextualisation, Bracke (1998), Péladeau *et al.* (2005), Presseau (2004) et Tardif (1999) soutiennent que l'enseignant doit s'assurer qu'il y ait des éléments communs à la situation d'apprentissage (tâche source) et à la situation de transfert (tâche cible), comme nous l'avons expliqué précédemment. Donc, des activités similaires doivent leur être proposées afin que les apprentissages soient réutilisés, des moyens d'encoder dans la mémoire à long terme peuvent aussi leur être proposés et les élèves doivent être amenés à prendre conscience des ressemblances.

Également, Snow (1984) précise que les élèves réussissent mieux lorsque l'enseignement est structuré, que les leçons sont décomposées dans une séquence d'unités simples, lorsque l'enseignant fournit une supervision soutenue et qu'il donne des rétroactions fréquentes. Les élèves faibles éprouveraient plus de difficultés avec des approches pédagogiques moins structurées, comme la résolution de problème, alors que les élèves forts sont en mesure de tirer profit de situations moins structurées puisqu'ils comblent les vides dans l'enseignement (Chall, 2000).

Ces interventions pédagogiques peuvent donc faire une différence chez les élèves. Cela met fin à l'explicitation des concepts théoriques à la base de notre étude. En lien avec notre question de recherche, deux objectifs spécifiques avaient été fixés: **1** décrire les perceptions des élèves quant à l'enseignement traditionnel et à la résolution de problème en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture; **2** décrire les effets engendrés par l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture chez des élèves forts, moyens et faibles. Dans le cadre de cette communication, nous présentons les résultats de notre premier objectif de recherche. La section qui suit a pour but de décrire les étapes qui nous ont menées à l'atteinte de cet objectif.

3. MÉTHODOLOGIE

La recherche que nous avons entreprise relève du paradigme qualitatif/interprétatif. Ce qui caractérise ce type de recherche, c'est le fait qu'il s'intéresse à des cas et à des échantillons restreints, mais étudiés en profondeur (Deslauriers, 1991; Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997; Savoie-Zajc, 2000). Cela permet ainsi de respecter la subjectivité de l'expérience vécue par chacun des élèves (Poupart *et al.*, 1997; Savoie-Zajc, 2000). L'intérêt porté à ces cas a souvent pour but de décrire l'expérience qu'ils ont vécue. Les données qui en résultent sont donc descriptives ainsi que l'analyse qui en est faite (Deslauriers, 1991; Poupart *et al.*, 1997; Savoie-Zajc, 2000). Les lignes qui suivent servent à présenter l'échantillon, les instruments utilisés, le déroulement de cette recherche, la méthode d'analyse des données retenue.

3.1 Échantillon

L'échantillon était composé de six élèves de troisième secondaire d'une école publique de l'Outaouais qui compte environ 1 300 élèves de la première à la cinquième secondaire. Ces élèves provenaient

de deux classes d'une enseignante comptant cinq années d'expérience en enseignement du français langue d'enseignement au secondaire. Cet échantillon était composé de deux élèves forts, de deux moyens et de deux faibles, ce classement ayant été effectué à partir des résultats en écriture à la première étape, et il y avait autant de garçons que de filles. C'est en raison des écrits consultés sur l'enseignement traditionnel, la résolution de problème et le transfert, où une distinction est faite entre les forts et les faibles, que des élèves forts et faibles ont été retenus. Toutefois, des élèves moyens et autant de garçons que de filles ont été ajoutés parce qu'aucune mention n'est faite à leur sujet dans les écrits consultés et nous voulions connaître leurs perceptions des approches pédagogiques en ce qui concerne le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture pour eux aussi. Cet échantillon a permis d'illustrer la diversité d'un groupe régulier étant donné l'hétérogénéité des sexes et la force des élèves en français.

3.2 Instrumentation

Pour collecter le plus d'informations possible, nous avons retenu deux instruments, soit l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord des élèves. Nous avons d'abord retenu l'entrevue semi-dirigée parce qu'elle nous permettait de décrire les perceptions des élèves quant aux deux approches pédagogiques retenues en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Le schéma d'entrevue se trouve à l'annexe 1.

Le deuxième instrument que nous avons utilisé est le journal de bord. Le journal de bord est (...) *un document d'archives quasi contemporain, qui vient d'être produit et qui l'a été dans le but de servir (...) d'indicateurs (...)* (Van der Maren, 2003, p.148). Il a été retenu pour notre recherche parce qu'il contient les traces de l'activité des élèves et que l'on peut les invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier (Van der Maren, 2003). Ces traces, ce sont les perceptions des élèves quant aux approches pédagogiques en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture.

3.3 Déroulement

L'expérimentation s'est déroulée en trois temps. Tout d'abord, à l'automne 2005, ont été conçues les deux séquences didactiques utilisées pour la recherche, une en enseignement traditionnel sur la ponctuation, parce que dans la planification annuelle de l'enseignante, c'est cette notion grammaticale qui était à enseigner à ce moment de l'année, et une en résolution de problème sur une notion choisie par chaque élève (voir annexe 2). Une séquence didactique est un ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage centré sur une tâche précise ayant pour but d'amener les élèves à s'approprier un «objet» déterminé (Dezutter et Lafontaine, 2007; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Une fois les séquences complétées, celle en résolution de problème a été validée dans une classe. Il n'a pas été jugé nécessaire de le faire pour l'enseignement traditionnel, puisque c'est une approche pédagogique avec laquelle l'enseignante avait beaucoup d'expérience. La collecte des données a ensuite eu lieu.

C'est de novembre 2005 à janvier 2006 que les données ont été recueillies. De novembre à décembre 2005, la séquence d'enseignement traditionnel sur la ponctuation a été mise en pratique. En janvier 2006, c'est la séquence d'enseignement en résolution de problème qui a été présentée aux élèves. Ceux-ci devaient choisir une notion grammaticale à travailler à partir de la production écrite réalisée à la suite de l'enseignement traditionnel. Le tableau 1 présente le problème retenu par chacun d'eux. Il est à noter que dans ce tableau, afin de préserver l'anonymat des élèves, nous avons identifié chacun d'eux à l'aide d'un code. La lettre «E» désignait un «élève», «FO» voulait dire «fort», «M» signifiait «moyen», «F» était l'abréviation de «faible», «1» voulait dire qu'il s'agissait d'un garçon et «2», d'une fille. Finalement, de février à avril 2006 a eu lieu l'analyse des données.

Tableau 1 : Problème grammatical choisi par chaque élève pour la résolution de problème

ÉLÈVE	PROBLÈME GRAMMATICAL
EFO1	Accord dans le groupe du nom: indiquer le genre et le nombre du nom et accorder l'adjectif en conséquence
EFO2	Accord dans le groupe du nom: accord du participe passé employé seul
EM1	Accord dans le groupe du nom: indiquer le nombre des noms
EM2	Accord dans le groupe du verbe: orthographier correctement les finales homophones «é/er/ai/ez» et les «i/is/it»
EF1	Accord dans le groupe du nom: indiquer le genre et le nombre du nom et accorder l'adjectif en conséquence
EF2	Syntaxe: construire correctement les coordinations et les juxtapositions

3.4 Méthode d'analyse des données

Pour décrire les perceptions des élèves quant aux approches pédagogiques en lien avec le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture, une analyse de contenu des données du journal de bord et des entrevues a été réalisée. C'est le modèle général d'analyse de contenu en cinq étapes mis en place par L'Écuyer (1990) qui a servi de guide. Les étapes sont les suivantes: lectures préliminaires en tentant d'établir une liste d'énoncés pouvant servir à la construction d'une grille d'analyse; processus de catégorisation; processus de classification; description de façon scientifique; interprétation des résultats.

4. RÉSULTATS

La lecture de la problématique et du cadre théorique laisse entrevoir les différences qui existent entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème quant au transfert des apprentissages. Les perceptions des élèves abondent dans ce sens. Il y a des nuances intéressantes à signaler.

En entrevue et dans leur journal de bord, les élèves ont donné leurs perceptions de chacune des approches pédagogiques en lien avec trois temps du triptyque de Jonnaert (2002), soit la contextualisation, que nous avons appelée aussi la prise en compte des connaissances antérieures; la décontextualisation, appelée aussi le déroulement des apprentissages; et la recontextualisation ou réinvestissement, mais aussi en lien avec la métacognition, concept présent dans chacune des phases.

En ce qui concerne la prise en compte des connaissances antérieures en enseignement traditionnel, les élèves disent que cette approche en tiendrait compte. Tous les élèves, peu importe leur force ou leur sexe, ont confirmé qu'ils avaient déjà quelques connaissances concernant la virgule: (...) *on le savait déjà, les virgules, où les placer (...)* (entrevue, EM1)². Certains élèves, soit les moyens (EM1 et EM2) et les faibles (EF1 et EF2) ont même ajouté avoir déjà des connaissances sur le deux-points, qui est pourtant une notion à l'étude seulement en troisième secondaire: *J'en avais sur le deux-points, j'en avais déjà entendu parler, mais c'était pas assez énuméré pour que je comprenne assez bien.* (entrevue, EM2); *Je connais le deux-points puis la virgule* (entrevue, EF2). Les élèves avaient donc une vague idée de certaines notions.

Concernant la résolution de problème, la séquence didactique conçue et mise en pratique tenait compte des connaissances antérieures, comme le proposent André (1986) et Tardif (1997). Les élèves l'ont constaté: *Je le savais déjà, je savais que c'était mon problème, j'ai pu plus étudier, je le connais mieux astheure* (entrevue, EM1).

Étant donné que la prise en compte des connaissances antérieures est une des conditions pour qu'il y ait transfert, comme l'ont précisé Jonnaert (2002), Nadeau et Fisher (2006), Préfontaine (1998), Tardif (1997) et Tardif et Presseau (1998), il est probable que l'enseignement traditionnel et la résolution de problème aient permis le transfert.

Nous avons aussi voulu connaître les perceptions des élèves quant au déroulement de l'apprentissage et au réinvestissement en écriture afin de savoir si cela avait pu influencer le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture.

En enseignement traditionnel, tous les élèves étaient d'accord pour dire que l'exposé magistral et les exercices leur avaient permis d'apprendre les règles de ponctuation. Toutefois, ils ont précisé que l'enseignement traditionnel est une approche rapide où l'enseignant a le contrôle de la gestion de la matière et où tous les élèves apprennent la même chose. Le garçon faible et le garçon moyen ont clairement exprimé les difficultés qu'ils ont rencontrées lorsqu'est venu le temps de transférer les connaissances acquises en écriture, par exemple: *Ben comme si elle nous aurait donné des exercices spécifiques, on en a fait, mais un petit peu plus, ça nous aurait peut-être un petit peu plus aidés en écriture.* (entrevue, EF1), (...) *quand t'écris un texte, faut que tu saches tout par toi-même, c'est plus difficile.* (entrevue, EM1). Les autres élèves ne les ont pas exprimées clairement, mais leurs réponses peu claires au sujet des connaissances acquises laissent croire que l'enseignement traditionnel n'a pas permis d'encoder dans la mémoire à long terme toutes les connaissances. Les différences entre la tâche source (exposé magistral et exercices) et la tâche cible (production écrite) étaient nombreuses, cela ne facilitait donc pas le transfert (Jonnaert, 2004; Moffet, 1995; Nadeau et Fisher, 2006; Perrenoud, 1999; Tardif, 1997; Tardif et Presseau, 1998).

En résolution de problème, tous les élèves étaient d'accord pour dire que cette approche les avait aidés à corriger leurs erreurs dans leur production écrite. Les élèves ont aussi dit qu'ils trouvaient cela facile parce qu'ils n'avaient qu'un seul problème à régler à la fois, ils pouvaient ainsi consacrer toute

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

leur énergie à celui-ci et y aller à leur rythme: *Ben c'est que t'as rien qu'un problème à résoudre à la fois. C'est comme... T'apprends mieux.* (entrevue, EM1); *Tu le fais par toi-même, pour comprendre toi-même parce que c'est pas tout le monde qui a le même problème, donc tu pratiques vraiment plus ton problème que t'avais* (entrevue, EFO2). L'apprentissage a donc plus de sens pour les élèves, ce qui favorise le transfert (Andre, 1986; Tardif, 1997). Ce qui peut aussi expliquer l'aisance qu'ont éprouvée les élèves avec cette approche, c'est qu'il y avait des ressemblances entre la tâche source et la tâche cible (Joannert, 2004; Moffet, 1995; Tardif, 1997; Tardif et Presseau, 1998). Toutefois, quelques nuances ont été apportées. Deux élèves, une fille moyenne et un garçon faible, ont trouvé difficile et long de savoir où chercher leurs informations: *C'est que nous étions souvent laissés à nous-mêmes: il fallait que nous trouvions nous-mêmes les réponses à nos questions* (journal de bord, EF1). Le fait qu'ils soient plus faibles explique peut-être les difficultés qu'ils ont éprouvées. Toutefois, l'enseignante était consciente de cela et a tenté du mieux possible de les soutenir durant la démarche (Tardif, 1997). Par contre, étant seule pour aider une trentaine d'élèves, il est possible que certains élèves n'aient pas reçu tout l'encadrement souhaité ou nécessaire.

Les différences entre ces deux approches ne sont pas seulement en lien avec les apprentissages faits, nous les retrouvons aussi concernant la métacognition. Les deux semblent entraîner la métacognition chez les élèves, mais de manières différentes. En ce qui concerne l'enseignement traditionnel, tous les élèves, sauf le garçon fort, ont dit qu'ils avaient réfléchi durant la démarche, mais surtout lorsqu'ils ont eu à écrire. Ils étaient eux-mêmes les instigateurs de cette réflexion puisque la métacognition n'a pas été abordée en enseignement traditionnel (Chartrand, 1996; Meirieu 1987; Nadeau et Fisher, 1996). Pour ce qui est de l'apprentissage par résolution de problème, les élèves ont dit avoir réfléchi aussi tout au long de la démarche grâce à deux documents qui leur ont été remis afin de leur servir de guide, soit *Bilan de rédaction* (voir annexe 3) et *Résolution d'un problème grammatical* (voir annexe 4), mais aussi grâce aux interventions de l'enseignante. Ils ont précisé que le fait d'avoir suivi cette démarche les avait aidés lors du transfert. Andre (1986) et Tardif (1997) précisent d'ailleurs que pour qu'il y ait transfert, la métacognition doit être prise en compte.

Les perceptions des élèves au sujet du transfert des connaissances grammaticales en écriture permettent donc d'apporter quelques nuances à la théorie sur le sujet. La discussion permettra d'éclairer davantage ces résultats.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Il ressort de l'analyse des entrevues et des journaux de bord que les élèves croient que l'enseignement traditionnel est une approche qui facilite le transfert parce qu'elle tient compte de leurs connaissances antérieures. Pourtant, Nadeau et Fisher (2006) et Tardif (1997) soutiennent le contraire. Nous croyons que les perceptions de tous les élèves ont été influencées par le fait que l'enseignante a enseigné certaines notions qui l'avaient été en deuxième secondaire, mais qui étaient encore au programme en troisième secondaire dans le but d'être approfondies (MÉQ, 2003). Cela signifie donc que les élèves ont l'impression que la phase de contextualisation du triptyque sur le transfert de Jonnaert (2002), phase où les connaissances antérieures doivent être activées afin que les connaissances qui seront enseignées puissent s'y greffer et être finalement transférées, a été prise en compte lors de l'enseignement traditionnel. Toutefois, la séquence didactique en enseignement traditionnel mise en place ne s'est pas préoccupée de cela.

Il ressort aussi des résultats que les trois filles et le garçon fort croient que les activités proposées durant la séquence didactique en enseignement traditionnel facilitent le transfert de leurs apprentissages grammaticaux en écriture. Selon eux, l'enseignement traditionnel permet la décontextualisation et la recontextualisation, deux phases du triptyque de Jonnaert (2002) si importantes pour le transfert. Les garçons moyen et faible, eux, ont émis une réserve en disant que cette approche est trop rapide, ne permet pas de s'exercer suffisamment et que la différence entre les exercices et la production écrite est importante.

Concernant la métacognition, les élèves ont précisé y avoir eu recours, en spécifiant que c'était eux-mêmes qui étaient à l'origine de cela, l'enseignement traditionnel ne les ayant pas amenés à une réflexion métacognitive.

Au sujet de la résolution de problème, il ressort de l'analyse des entrevues et des journaux de bord que les élèves croient que c'est une approche qui tient compte de leurs connaissances antérieures. La séquence didactique mise en place en tenait effectivement compte puisque Andre (1986), Préfontaine (1998) et Tardif (1997) soutiennent que la résolution de problème doit partir des connaissances des élèves. Cela signifie donc que la phase de contextualisation du triptyque de Jonnaert (2002), phase où les connaissances antérieures doivent être activées afin que les nouvelles connaissances puissent s'y greffer et ensuite être transférées, est respectée.

Il ressort aussi de notre analyse que le déroulement en résolution de problème facilite le transfert des apprentissages. La décontextualisation et la recontextualisation, deux phases du triptyque de Jonnaert (2002) nécessaires au transfert, seraient donc prises en compte. Le fait de résoudre un seul problème bien défini à la fois, et cela, à leur rythme, faciliterait le transfert (Andre, 1986; Blaslev *et al.*, 2005; Tardif, 1997). Toutefois, la fille moyenne et le garçon faible trouvent que cela peut être long et difficile de résoudre un problème s'ils ne sont pas bien encadrés. Comme cette démarche exige plus d'autonomie de la part des élèves, certains peuvent se sentir laissés à eux-mêmes. Pourtant, l'enseignante a tenté de les encadrer tout au long de la séquence didactique. Les interactions avec l'enseignante, surtout lors de la définition du problème, sont importantes pour que l'élève mette en place les stratégies adéquates pour résoudre son problème. Celles-ci n'ont peut-être pas été suffisantes ou adéquates (Blaslev *et coll.*, Tardif, 1997).

Concernant la métacognition, les élèves ont précisé que la résolution de problème était une approche qui sollicitait une réflexion métacognitive. Le document *Mon Bilan de rédaction*, complété dès le début de la séquence, leur a permis de faire le point sur leurs compétences en écriture, alors que le document intitulé *Résolution d'un problème grammatical* les a amenés à réfléchir durant toute la démarche, leur permettant ainsi d'être conscients de leur progression et facilitant le transfert (Andre, 1986; Tardif, 1997; Tardif et Presseau, 1998).

Somme toute, quatre des six élèves (fille et garçon forts, fille moyenne, fille faible) ont l'impression que l'enseignement traditionnel favorise le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture alors que les auteurs consultés disent plutôt qu'elle ne permet que la consolidation (Nadeau et Fisher, 1996; Perrenoud, 1999). La perception des élèves quant à la résolution de problème est que cette approche favorise le transfert des apprentissages chez les élèves parce qu'elle tient compte des connaissances antérieures, que le déroulement et le réinvestissement sont basés sur celles-ci et qu'il y a métacognition tout au long de la démarche.

6. CONCLUSION

Cette recherche a permis de lever le voile sur l'approche la plus utilisée par les enseignants québécois en grammaire, l'enseignement traditionnel, et sur une approche préconisée dans les programmes actuels (MÉQ, 2003; MÉLS, 2009, 2011) quant à la perception des élèves de la troisième secondaire sur le transfert des connaissances grammaticales en écriture. Cette recherche qualitative à visée descriptive a permis de constater que les élèves perçoivent la résolution de problème comme une approche pouvant favoriser davantage le transfert des connaissances grammaticales en écriture que l'enseignement traditionnel. Toutefois, quatre élèves sur six admettent que l'enseignement traditionnel peut aussi favoriser le transfert. Les résultats de cette recherche se veulent dans la lignée des études faites préalablement sur le sujet où la résolution de problème favorisait davantage le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture que l'enseignement traditionnel.

Quelques limites concernant notre étude sont toutefois à préciser. La première est en lien avec le déroulement de l'étude. Une seule collecte de données a été réalisée. Il serait intéressant de refaire une recherche afin de collecter des données à plus d'une reprise durant une même année scolaire. Une deuxième limite est que, pour l'enseignement traditionnel, la notion enseignée en était une pour laquelle les élèves avaient déjà fait quelques apprentissages dans les années antérieures. Ces derniers ont donc perçu le retour sur ces notions comme étant une activation des connaissances antérieures, alors qu'il n'en était rien. Il faudrait refaire cette étude à partir d'une notion qui n'a pas été à l'étude dans les années précédentes. Finalement, le choix du problème en résolution de problème est également une limite à notre étude. En effet, les élèves n'ont pas tous choisi un problème équivalent. Cinq élèves ont choisi de travailler des notions vues au primaire, mais pas encore maîtrisées, alors qu'une élève a sélectionné un problème plus complexe que les autres. Nous croyons donc qu'il serait souhaitable de refaire la recherche en s'assurant que les élèves choisissent tous un problème équivalent. Cela permettrait ainsi de décrire avec encore plus de rigueur la perception que les élèves ont de la résolution de problème sur le transfert des apprentissages grammaticaux.

À la suite de cette recherche, il serait aussi intéressant d'interroger les élèves à propos de la mise en pratique d'autres approches pédagogiques afin de connaître leurs perceptions de celles-ci sur le transfert des apprentissages grammaticaux en écriture. Une des approches qui pourrait être vérifiée est l'enseignement explicite. Les récents écrits de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), de Gauthier *et al.* (2005) et Péladeau *et al.* (2005) soutiennent que cette approche entraîne de meilleurs résultats scolaires. Il serait approprié de vérifier de façon précise s'il en est de même pour le transfert des apprentissages en écriture au secondaire. Il pourrait aussi être intéressant d'approfondir le même sujet, mais en adoptant une méthodologie différente, par exemple une étude comparative de nature quantitative.

7. BIBLIOGRAPHIE

- Adams, J. A. (1992). *Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices*. Paris : Revue EPS.
- Andre, T. (1986). Problem solving and education. Dans D. Phye G. et Andre T. (dir.), *Cognitive Classroom Learning* (pp. 169-204). San Diego : Academic Press.
- Angoujard, A. (1994). Identifier des problèmes et les résoudre. Dans A. Angoujard (dir.), *Savoir orthographe*. Paris : Hachette.
- Ausubel, D. P. et Robinson, F. G. (1969). *School learning, an introduction to educational psychology*. Etats-Unis : Holt, Rinehart and Winston, inc.
- Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M., et Veuthey C. (2005). La résolution de problèmes en français scriptural. Un outil pour enseigner/apprendre. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 59-72.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 235-266.
- Brassard, D.-G. (1995). Approche(s) cognitiviste(s)? Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français*. Paris : Nathan.
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 98-108.
- Brousseau, A., Jean, L., Garet, N. et Leclerc, J. (1991). *Le français pour l'essentiel*. Laval : Mondia.
- Bureau, C. (1985). Le français écrit au secondaire. *Une enquête et ses implications pédagogiques*. Québec : Éditeur officiel.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge what really works in the classroom?* New York : Guilford Press.
- Chartrand, S.-G. (1996). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical ? Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Point de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Cormier, S. M. et Hagman, J. D. (1987). *Transfer of Learning : Contemporary Research and Applications*. San Diego : Academic Press.
- De Grandpré, M. (2006). *Comparaison entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problème en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture*. Mémoire de maîtrise inédit. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- De Grandpré, M. et Lafontaine, L. (2008). La résolution de problèmes pour mieux écrire. *Québec français*, 149, 81-82.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative*. Guide pratique. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles-Genève : De Boeck-Corome.
- Dezutter, O. et Lafontaine, L. (2007). *Une nouvelle démarche pédagogique efficace pour développer des compétences orales : le travail par séquences didactiques*. Précongrès AQPF, Saint-Hyacinthe.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston : Little, Brown and Company.
- Gauthier, M. et Langlois-Choquette, M. (1999). *Pratiques grammaticales – secondaire 3 – cahier de l'élève*. Boucherville : Graficor.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves – La gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche*. Paris : Fondation pour l'innovation politique–Collection Les Cahiers du débat.
- Genevay, É. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Montréal : Chenelière.
- Genevay, É. (1996). S'il vous plaît... invente-moi une grammaire. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques.

- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P. (2004). Adaptation et non transfert. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains – hommage à Ernest Von Glaserfeld*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997). What's special about experiments as contexts for thinking. Dans M. Cole, Y. Engeström et O. Vasquez (dir.), *Mind, culture, and activity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*. Paris: ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1990). L'école, mode d'emploi. *Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Ministère de l'Éducation (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littérature. Programme-cadre de français*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1980). *Programme d'études. Français langue maternelle. 3^e secondaire. Formation générale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1995). *Le Programme d'études. Français, enseignement secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire, français langue d'enseignement. Résultats et perspectives*. Québec: Direction générale de la formation des jeunes et direction de l'évaluation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré à http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_langues/FLE/index.asp
- Moffet, J. D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 1, 95-120.
- Nadeau, M. (1996). Identification et accord des mots: une expérimentation en 3^e primaire. *Repère*, 14, 141-159.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Pallascio, R. (1992). Une démarche de résolution de problèmes inscrite dans une conception de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 77, 25-29.
- Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec: quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1, 187-209.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: Éditions sociales françaises.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12, 3, 14-18.
- Poirier-Proulx, L. (1997). Enseigner et apprendre la résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 11, 1, 18-22.
- Poirier-Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement: cadre référentiel et outil de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Poissant, H., Poellhuber, B. et Falardeau, M. (1994). Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissages. *Revue canadienne de l'éducation*, 19, 1, 30-44.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal: Les Éditions Logiques.

- Préfontaine, C. et Fortier, G. (2005). Mon portfolio. *Apprentissage en écriture au secondaire (1^{re} à 5^e année)*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515-544.
- Presseau, A. (2004). Quelles interventions pédagogiques qui tirent profit des interactions sociales doit-on poser pour favoriser le transfert de compétences? Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Rilliard, J. et Sandon, J.-M. (1994). L'orthographe pendant la production de textes écrits. Dans A. Angoujard (dir.), *Savoir orthographier*. Paris: PUF.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schneuwly, B. (2007). Le «français»: une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Snow, R. E. (1984). Individual differences and the design of educational programs. *American Psychologist*, 42, 137-144.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, 108, 39-44.
- Thérien, C. et Smith, G. (1996). Apprendre à écrire: où sont les problèmes. *Pédagogie collégiale*, 9, 4, 25-29.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: DeBoeck Université.

ANNEXE 1

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

	ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL	RÉSOLUTION DE PROBLÈME
1	Quelles sont les nouvelles notions grammaticales que tu as apprises?	<p>a) Quel est le problème grammatical sur lequel tu as travaillé lors de la résolution de problème?</p> <p>b) Quelle est ou quelles sont les nouvelles notions grammaticales que tu as apprises?</p>
2	Avais-tu déjà des connaissances et compétences sur les notions qui t'ont été enseignées? Si oui, quand et où ont-elles été apprises? L'enseignante en a-t-elle tenu compte?	Avais-tu déjà des connaissances et compétences sur le problème que tu as choisi de travailler? Si oui, quand et où ont-elles été apprises? L'enseignante en a-t-elle tenu compte?
3	Le fait d'avoir reçu un enseignement magistral sur la ponctuation et d'avoir complété des exercices grammaticaux avant de faire ta production écrite t'a-t-il aidé à corriger tes erreurs dans ton texte? Pourquoi?	Le fait d'avoir suivi la démarche de résolution de problème t'a-t-il aidé à corriger les erreurs liées à ton problème lorsque tu as écrit ton nouveau texte? Pourquoi?
4	<p>a) Qu'as-tu trouvé facile dans la séquence d'enseignement traditionnel?</p> <p>b) Qu'as-tu trouvé difficile dans la séquence d'enseignement traditionnel?</p> <p>c) Quels moyens as-tu pris pour surmonter les difficultés rencontrées tout au long de la séquence d'enseignement traditionnel?</p>	<p>a) Qu'as-tu trouvé facile dans la séquence de résolution de problème?</p> <p>b) Qu'as-tu trouvé difficile dans la séquence de résolution de problème?</p> <p>c) Quels moyens as-tu pris pour surmonter les difficultés rencontrées tout au long de la séquence de résolution de problème?</p>
5	Est-ce que les cours de la séquence d'enseignement traditionnel t'ont permis de réfléchir (prendre conscience) sur les apprentissages que tu faisais (savoir si tu maîtrises ou non, vérifier ce qu'il te reste à faire...)? Si oui, quand?	Est-ce que, durant la séquence de résolution de problème, tu as eu l'occasion de réfléchir (prendre conscience) sur les apprentissages que tu faisais (savoir si tu maîtrises ou non, vérifier ce qu'il te reste à faire...)? Si oui, quand?
6	<p>a) Laquelle des deux approches (enseignement traditionnel ou résolution de problème) t'a permis d'être le plus actif (impliqué) dans tes apprentissages? Pourquoi?</p> <p>b) Le fait que tu aies été plus actif dans cette approche t'a-t-il permis de mieux maîtriser les apprentissages que tu as faits?</p>	
7	Laquelle des deux approches t'a permis de réfléchir (prendre conscience) des apprentissages que tu faisais? Explique.	
8	Est-ce l'enseignement traditionnel ou la résolution de problème qui t'a amené à corriger plus efficacement tes erreurs (ponctuation pour l'enseignement traditionnel et ton problème grammatical pour la résolution de problème) dans ta production écrite?	
9	Donc, tu dis que ... (l'approche nommée par l'élève) t'a permis de mieux transférer tes connaissances grammaticales en écriture	

ANNEXE 2 - SÉQUENCES DIDACTIQUES

Séquences d'enseignement traditionnel

Compétences visées par le programme:

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

SÉQUENCE	OBJECTIFS	ACTIVITÉS	DURÉE
Mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> › Présenter le sujet et les compétences à acquérir. › Sensibiliser les élèves à l'importance de la ponctuation dans un texte. 	<ul style="list-style-type: none"> › Sujet = ponctuation Compétences = observer et vérifier l'usage de la virgule, du point-virgule et du deux-points. <ul style="list-style-type: none"> › Présenter aux élèves les textes dans le cahier d'exercices <i>Pratiques grammaticales</i> p. 122-123 et leur expliquer que les points ont été omis. Leur demander si le manque de ponctuation affecte leur compréhension du texte. Leur demander ce qu'ils ont appris en ponctuation dans les années antérieures pour activer le transfert.	20 minutes
Présentation magistrale	Amener les élèves à utiliser adéquatement les signes de ponctuation en écriture.	Exposé magistral de l'enseignante (écrire au tableau) sur les points et la virgule et prise de notes par les élèves.	30 minutes
Exercisation	Amener les élèves à mettre en pratique les notions enseignées.	Demander aux élèves de ponctuer correctement le texte des pages 122-123 n°1. Cet exercice concerne les points. Correction en groupe. Lire la page 124. Faire les pages 123 et 125. Correction en groupe.	25 minutes
Présentation magistrale	Amener les élèves à utiliser adéquatement les signes de ponctuation en écriture.	Exposé magistral de l'enseignante (écrire au tableau) sur le deux-points et le point-virgule et prise de notes par les élèves.	15 minutes
Exercisation	Amener les élèves à mettre en pratique les notions enseignées.	Compléter individuellement les exercices de la p. 126-128. Correction en groupe. N.B. Aucun exercice sur le point-virgule, car en secondaire 3, il ne faut que sensibiliser l'élève.	20 minutes
Transfert	Amener les élèves à réutiliser adéquatement les signes de ponctuation enseignés lors de l'écriture d'un texte explicatif.	Préparation à l'écriture: demander aux élèves de trouver des textes (Internet, bibliothèque...) sur un thème précis qui leur a été assigné en lien avec l'adolescence. Lecture des textes trouvés (devoir). Écriture d'un texte explicatif de 300 mots à partir de ce thème. Correction à l'aide de la grille de la commission scolaire.	60 minutes à l'informatique 225 min. pour l'écriture

SÉQUENCE DE RÉOLUTION DE PROBLÈME

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

ÉLÉMENTS DE LA SÉQUENCE	OBJECTIFS	ACTIVITÉS	DURÉE
Mise en situation	Présenter le sujet ▶ Sensibiliser les élèves à l'importance d'une écriture de qualité.	Demander aux élèves d'énumérer des raisons qui font qu'il est important de faire peu ou pas de fautes lorsqu'on écrit. Noter ces raisons. Annoncer aux élèves qu'ils devront résoudre un problème grammatical rencontré dans leur production écrite faite lors de l'enseignement traditionnel grâce à la résolution de problème. Expliquer les étapes.	10 minutes
ÉTAPES DU MODÈLE D'ANDRÉ (1986):			
A Reconnaissance du problème	Amener les élèves à reconnaître un problème d'accord (GN ou GV) ou de syntaxe dans leur texte.	Compléter <i>Mon bilan de rédaction</i> (voir annexe 3) avec la production écrite faite en enseignement traditionnel. Les élèves se choisissent un problème d'accord dans le groupe du nom, du verbe ou de syntaxe (notions déjà vues dans les années antérieures). Ils notent leur choix dans le document <i>Résolution d'un problème grammatical</i> (voir annexe 4).	20 minutes
B Description du problème	Amener les élèves à décrire leur problème.	Les élèves doivent identifier de façon précise ce qu'est leur problème et compléter à ce sujet la partie correspondante dans <i>Résolution d'un problème grammatical</i> . Par exemple, s'ils choisissent un problème d'accord dans le GN, ils pourraient décrire leur problème de la façon suivante: <i>Je n'indique pas les marques du genre et du nombre du nom.</i>	15 minutes
C Analyse du problème	Amener les élèves à analyser leur problème.	Les élèves doivent identifier la raison pour laquelle ils ont ce problème et compléter la partie correspondante dans <i>Résolution d'un problème grammatical</i> . Par exemple, pour l'exemple du problème d'accord de l'adjectif, ils pourraient dire qu'ils n'arrivent pas à reconnaître l'adjectif.	10 minutes
D Génération d'un scénario de résolution	Amener les élèves à identifier des moyens de résoudre leur problème.	Les élèves doivent tenter d'identifier la façon dont ils pourraient s'y prendre pour résoudre leur problème. Je vais leur préciser que nous pourrions avoir accès au laboratoire d'informatique et à la bibliothèque. Je mettrai aussi à leur disposition plusieurs grammaires et cahiers d'exercices. Je vais leur préciser que ce sont les stratégies qu'ils vont développer (de préférence spécifiques) qui pourront leur faciliter l'apprentissage. Ils doivent compléter la partie correspondante dans <i>Résolution d'un problème grammatical</i> .	15 minutes
E Évaluation de l'efficacité des solutions	Amener les élèves à choisir la solution qui semble la plus efficace.	Parmi toutes les solutions identifiées par eux-mêmes individuellement, les élèves doivent choisir celle qui leur semble la plus appropriée pour résoudre leur problème. Ils doivent compléter la partie correspondante dans <i>Résolution d'un problème grammatical</i> .	10 minutes
F Mise en application de la solution retenue	Amener les élèves à utiliser adéquatement le problème ciblé antérieurement et à juger de l'efficacité de la solution retenue.	Les élèves vont mettre en œuvre la solution retenue. Ils peuvent le faire en choisissant de faire des exercices dans un cahier (leur proposer plusieurs exercices pour chacun des problèmes), ils peuvent décider d'écrire un texte... Les élèves doivent ensuite porter un jugement sur l'efficacité de la solution retenue. Ils complètent la partie correspondante dans le document <i>Résolution d'un problème grammatical</i> .	40 minutes
G Mise en application de nouvelles solutions au besoin	Amener les élèves à mettre en œuvre une autre solution s'ils jugent que celle utilisée n'a pas donné les résultats escomptés.	Si certains élèves jugent que la solution qu'ils avaient retenue ne leur a pas permis de résoudre leur problème, ils pourront en choisir une nouvelle et la mettre en œuvre. Compléter la partie correspondante dans <i>Résolution d'un problème grammatical</i> .	En récupération si nécessaire
Transfert	Amener les élèves à réutiliser adéquatement le problème soulevé lors de la résolution de problème en écriture.	Préparation à l'écriture: les élèves doivent se trouver un sujet en lien avec leur cours de biologie ou de géographie et faire une recherche de textes pertinents. Écriture Correction à l'aide de la grille de la commission scolaire.	Recherche: en devoir, 225 minutes pour l'écriture

ANNEXE 3 - MON BILAN DE RÉDACTION¹

Date d'écriture:	Note finale: %	Nb de mots demandés:	
Type de texte:	Note du contenu: %	Nb de mots écrits:	
Sujet:	Note de la langue: %	Nb d'erreurs:	
		Erreurs par 100 mots:	
Codes des erreurs indiquées sur ma production écrite	Nombre de fois que ces erreurs ont été indiquées	Codes des erreurs indiquées sur ma production écrite	Nombre de fois que ces erreurs ont été indiquées
O		P	
GN		L	
GV		C	
S			
J'en conclus que...			
MES FORCES SONT:		MES FAIBLESSES SONT:	
Je suis... <ul style="list-style-type: none"> ‣ fière/fier du résultat ‣ soulagé(e), je m'attendais à pire ‣ déçu(e), je m'attendais à mieux ‣ inquiet/ inquiète pour la prochaine fois ‣ découragé(e) ‣ déterminé(e) à ce que ça s'améliore 		Mon erreur la plus fréquente est (sois précis):	

¹ Ce document nous est inspiré de Brousseau, Jean, Garet et Leclerc (1991) et de Préfontaine et Fortier (2005).

ANNEXE 4 - RÉOLUTION D'UN PROBLÈME GRAMMATICAL ¹

Phase de représentation du problème

a. Reconnaissance du problème

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

b. Description du problème

- i. Décris ce que tu ne fais pas correctement (exemple: je n'indique pas le genre et le nombre du nom).
- ii. Décris ce que tu voudrais être capable de faire correctement.

c. Analyse du problème

- i. Pourquoi crois-tu avoir ce problème de grammaire?
- ii. Qu'est-ce que tu connais de ce problème?
- iii. Dans quelles sources d'information crois-tu pouvoir trouver les connaissances qui te manquent (dictionnaire, grammaire, Internet, cahier d'exercices, notes de cours, etc.)?

Phase de solution du problème

d. Génération d'un scénario de résolution

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

e. Évaluation de l'efficacité des solutions

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

f. Mise en application de la solution retenue

- ii. Explique comment tu as fait pour tenter de résoudre ton problème.
- iii. Quels sont les critères qui déterminent la réussite de la résolution de ton problème?
- iv. Est-ce que la stratégie retenue t'a permis de résoudre ton problème? Explique.
- iii. Si tu n'as pas réussi à résoudre ton problème, tu dois faire la partie g.

g. Mise en application de nouvelles solutions au besoin

- a. Quelle solution vas-tu maintenant mettre en place?
- b. Explique comment tu as fait pour tenter de résoudre ton problème.
- c. As-tu maintenant réussi à résoudre ton problème? Explique.

¹ Modèle d'Andre (1986)