



Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/714333-therien-smith-apprendre-ecrire-maisonnette-PAREA-1996.pdf>
Rapport PAREA, Collège de Maisonneuve, 1996.
note de numérisation: les pages blanches ont été enlevées.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

Apprendre à écrire, écrire pour apprendre : l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline

Céline Thérien
Gloria Smith

19 février 1996

714333
Ex. 2



Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

**Apprendre à écrire,
écrire pour apprendre :**

**l'intégration de l'écriture
dans l'enseignement
d'une discipline**

**Céline Thérien
Gloria Smith**

19 février 1996



3000007143351

**Cette recherche a été subventionnée par le ministère
de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la
recherche sur l'enseignement et l'apprentissage**

71-10544

714333

EX. 2

**Pour obtenir des exemplaires de ce rapport,
au coût de \$12 l'unité,
s'adresser à**

**Service de Développement pédagogique
Collège de Maisonneuve
3800, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec)
H1X 2A2**

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1996
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada,
ISBN 2-920820-23-0

Table des matières

Sommaire	III
Introduction.....	1
Chapitre 1	2
1. Les difficultés associées à l'écriture.....	3
2. Les difficultés à répondre aux critères de qualité du texte raisonné.....	5
3. Problèmes du côté de l'enseignement : les objectifs plutôt que l'application.....	10
4. Synthèse sur la problématique	13
Chapitre 2	14
1. L'écriture	15
2. Les fonctions de l'écriture.....	17
3. Les implications dans l'enseignement.....	24
4. L'intervention en classe : les stratégies pédagogiques	25
5. L'intervention : principes, objectifs, hypothèses	28
Chapitre 3	30
1. Les sujets de la recherche.....	31
2. Le matériel d'expérimentation.....	31
3. Le déroulement de l'expérience.....	39
4. Le plan d'expérience	41
Chapitre 4	44
1. Méthodes d'analyse	45
2. Résultats.....	46
Chapitre 5	54
1. Retour sur la recherche	55
2. Première hypothèse : interprétation des résultats	56
3. Deuxième hypothèse : interprétation des résultats	60
4. Retombées et suites à donner à cette recherche	60
Conclusion.....	63

Liste des tableaux

Tableau 1	
Les difficultés associées aux critères de qualité du texte raisonné.....	9
Tableau 2	
Synthèse des arguments soutenant la nécessité d'apprendre à écrire dans tous les cours.....	22
Tableau 3	
Synthèse des arguments soutenant l'efficacité de l'écriture pour apprendre dans tous les cours.....	23
Tableau 4	
Synthèse des traits communs et des traits distinctifs dans le groupe de contrôle et dans le groupe expérimental	43
Tableau 5	
Résultats obtenus à l'épreuve linguistique lors du prétest et du post-test par le groupe de contrôle et par le groupe expérimental	46
Tableau 6	
Résultats obtenus à l'examen final disciplinaire par le groupe de contrôle et par le groupe expérimental	47
Tableau 7	
Résultats obtenus aux trois examens objectifs de la session.....	48
Tableau 8	
Résultats obtenus aux trois examens à développement de la session	49
Tableau 9	
Résultats obtenus aux questions de révision et aux questions sur la matière nouvelle à l'examen final disciplinaire par le groupe de contrôle et par le groupe expérimental....	50

Tableau 10

Résultats obtenus à l'épreuve linguistique lors du prétest et du post-test selon
le sexe des sujets..... 51

Tableau 11

Résultats obtenus à l'examen final disciplinaire selon le sexe des sujets..... 51

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la contribution de Francine Lesage, qui a participé à sa première étape, celle de la conception des instruments expérimentaux. Nous avons aussi bénéficié grandement de l'expertise en méthodologie de Lucie Trépanier et c'est aussi à elle que nous devons tout le travail relatif à l'analyse statistique. Nous tenons enfin à exprimer notre reconnaissance à Ulric Aylwin, qui est à l'origine du projet et qui a continué à manifester son intérêt tout au long de son exécution. Nous tenons à souligner l'apport de Patrice Bordeleau, responsable de la révision linguistique, et de Manon Gemme, responsable de la mise en page finale du texte.

Sommaire

Cette recherche décrit les problèmes que pose l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline au niveau collégial et explore les solutions possibles de ces problèmes. L'écriture, comme outil d'appropriation et de structuration du savoir, s'avère utile pour l'apprentissage de toutes les matières. A l'inverse, il est vrai aussi que sa pratique répétée dans des contextes disciplinaires variés ne peut qu'améliorer la qualité générale des textes produits par les étudiants.

Sur le plan de l'expérimentation, cette recherche propose un modèle d'intervention pédagogique comprenant l'intégration, la supervision et l'évaluation formative d'activités d'écriture mises au service de la compréhension de la matière. Ces activités sont conçues pour apprendre à l'étudiant les modes de structuration des idées propres aux textes raisonnés, ce type de textes à raisonnement logique que l'étudiant est appelé à produire le plus souvent dans le cadre de ses cours lorsqu'il doit rendre compte de ses connaissances. Les deux hypothèses visent à vérifier si l'intervention pédagogique telle qu'elle a été définie (variable indépendante) améliore d'une part, l'écriture et d'autre part, la maîtrise de la matière enseignée, à savoir la psychologie du développement (variables dépendantes). Le plan d'expérience retenu est un plan factoriel 2 par 2, expérimental à deux groupes indépendants et à mesures répétées sur la variable «moment de l'expérience».

La comparaison entre les résultats du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle montre qu'il n'y a pas eu amélioration dans la qualité des textes produits entre le prétest et le post-test d'écriture. Dans le cas de la seconde hypothèse, les résultats sont à l'opposé de ce qui était attendu : le groupe de contrôle a mieux réussi le test de performance disciplinaire que le groupe expérimental.

Les résultats nuls rattachés à la première hypothèse peuvent s'expliquer par les facteurs suivants : une période de traitement trop courte pour développer une habileté exigeante comme l'écriture, un contenu disciplinaire chargé qui a entravé la supervision de cette compétence et a rendu difficile l'exercice continu d'une évaluation formative qui aurait soutenu la motivation de l'étudiant. Quant aux résultats relatifs à la seconde hypothèse, leur explication la plus plausible est la saturation en fin de session des sujets du groupe expérimental qui ont trouvé difficile d'affronter le double défi de l'écriture et de l'apprentissage d'une matière nouvelle.

Cette recherche invite à poursuivre la réflexion sur les façons de mieux équilibrer en classe le temps attribué à la présentation de la théorie et celui qui est consacré aux opérations à effectuer sur le contenu enseigné, de sorte que les étudiants puissent dépasser l'étape de la simple acquisition de connaissances par mémorisation pour progresser vers la structuration du savoir que permet, justement, l'écriture.

Introduction

Les cégeps vivent actuellement une transition entre une conception disciplinaire de l'enseignement et une autre orientation privilégiant la formation fondamentale dans le cadre d'un programme mieux structuré. La seconde approche repose sur l'idée d'une cohésion à construire entre l'enseignement qui «précise les moyens par lesquels une personne aide un organisme à apprendre» et l'apprentissage, c'est-à-dire l'ensemble des «moyens par lesquels un organisme apprend» , et ceci se fait en tenant compte des buts poursuivis par le programme (Wang 1974, page 59). La formation centrée sur la discipline met au contraire l'accent, comme le souligne Bonboir, non pas sur l'élève comme sujet, mais sur les impératifs de la matière elle-même. Dans une perspective disciplinaire, l'enseignant du collégial construit son cours en cherchant à identifier les notions de base de sa discipline. Ce même enseignant, dans une perspective de formation fondamentale, devra travailler à rendre les connaissances opératoires de sorte que «la personne formée [soit] capable d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre, pour concevoir, pour agir, pour créer». (D'Hainaut, 1989, cité par D'Amour et Côté, Actes du colloque de l'AQPC 90). Dans cette nouvelle perspective, un des buts poursuivis sera d'intégrer dans les cours des stratégies qui permettent à l'étudiant de développer les compétences reliées à la communication tout en continuant à lui faire acquérir les concepts et les notions propres à chaque discipline. Il s'agira donc de le faire progresser simultanément sur deux plans, celui des compétences essentielles et celui de l'apprentissage disciplinaire.

S'inscrivant dans cette perspective, cette recherche présente d'abord une exploration des problèmes rencontrés par l'étudiant lorsqu'il cherche à répondre aux exigences associées au texte raisonné, cette catégorie de texte qui expose des idées à des fins d'information ou d'argumentation (Tremblay, 1991). On constate, d'autre part, que les enseignants n'exploitent pas suffisamment le potentiel cognitif de l'écriture dans leurs classes, et qu'ils restreignent ainsi les possibilités de développer cette compétence. Pour atteindre ce but, les chercheurs intéressés à l'écriture proposent de la faire pratiquer dans des cadres variés, puisque, comme le rapporte Aylwin (1989), «chaque discipline a sa façon propre de structurer le savoir et qu'il appartient donc à chaque enseignant, dans chaque discipline, de faire acquérir et exercer des qualités d'expression pertinentes» (page 13).

Les hypothèses, tout comme l'expérimentation effectuée dans cette recherche, permettront de voir si l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline permet d'améliorer en même temps l'habileté à rédiger et la compréhension de la matière enseignée.

Chapitre 1

La problématique

L'écriture, telle qu'elle se pratique au niveau collégial, ne se limite pas à un enlignement mécanique de symboles graphiques. Dans ce contexte scolaire, le mot «écriture» est synonyme de rédaction : cette activité implique la structuration d'un savoir et s'inscrit dans un processus de communication. Le produit de cette activité est le texte.

Les étudiants éprouvent des difficultés à répondre aux critères de qualité d'un texte raisonné qui implique, comme son nom l'indique, une organisation logique des idées. Les étudiants écrivent forcément dans tous les cours, mais les professeurs savent-ils exploiter tout le potentiel cognitif de l'écriture pour favoriser les apprentissages?

1. Les difficultés associées à l'écriture

1.1 Un exercice limité de la lecture et de l'écriture

Ce n'est pas tant la quantité d'écriture pratiquée en classe qui pose problème que sa qualité. En effet, contrairement à ce qu'on aurait tendance à penser, les étudiants écrivent beaucoup à l'école, mais il s'agit surtout, comme le constatent Beall et Trimbur (1993), d'une écriture passive et mécanique. Ils prennent des notes et font des comptes rendus de leurs discussions en équipe. Quand ils travaillent avec des textes de référence, ils font du repérage ou de la transcription d'information. Comme le notent Lecavalier et Brassard (1993), la saisie du texte qu'ils effectuent alors est plus fractionnelle que globale. Ils parcourent le document pour isoler des données afin de répondre à des questions à portée restreinte, ce qui ne leur permet pas de se sensibiliser à la structure globale de l'argumentation, au mouvement de la pensée logique. Le contenu est appréhendé par morceaux; lorsque le professeur voudra vérifier si la matière est assimilée, il le fera d'ailleurs souvent par des examens confectionnés selon la même formule, c'est-à-dire avec des questions dépourvues de liens logiques entre elles. L'étudiant en déduira que l'essentiel est de mémoriser les concepts isolément et non pas de les coordonner à des fins d'argumentation logique.

En fait, le repérage d'informations ne devrait être que préalable à l'appropriation de la matière. Il faudrait faire en sorte que la théorie soit perçue comme un tout organique où chaque notion prend sa valeur par les liens qu'elle entretient avec l'ensemble des données de la discipline. L'écriture peut servir ce but. L'étudiant, appelé à coordonner des concepts

dans des textes, prend conscience des qualités d'organisation qui définissent tout système. Tout domaine du savoir, pour être opérationnel, ne doit-il pas justement être organisé sous forme de système? On comprend alors que le texte, pour refléter ce savoir, doit se présenter comme un ensemble structuré (Deschênes, 1988). L'étudiant, en écrivant, développe un savoir moins morcelé, un savoir organisé de façon plus systématique.

1.2 Méconnaissance ou escamotage des étapes de l'écriture

L'écriture développerait l'aptitude à raisonner, puisqu'elle implique toujours une démarche de résolution de problème (Moffet, 1992). Pour résoudre le problème que constitue en soi le traitement du sujet, il faut suivre des étapes : planifier à la fois la tâche d'écriture et le texte; sélectionner les données; transformer ses idées en phrases en les inscrivant dans un parcours logique, et réviser le travail final pour s'assurer de sa qualité sur les plans sémantique et linguistique (Deschênes, 1988; Flower et Hayes, 1983). Beaucoup d'étudiants éprouvent de la difficulté à composer parce qu'ils escamotent l'étape initiale, celle du plan, et parce qu'ils ne savent pas, à l'étape finale, effectuer la révision du texte. Comme ils essaient de tout faire d'un seul coup, ils se trouvent par le fait même à augmenter le degré de «surcharge mentale», terme utilisé par Charolles (1986) pour traduire le concept de "cognitive overload" que les chercheurs associent à l'acte d'écrire. En effet, si l'étudiant était conscient de la complexité des opérations mentales qu'il effectue concurremment en écrivant, peut-être comprendrait-il mieux l'avantage de subdiviser son projet d'écriture. Car, toujours selon Charolles, toute rédaction implique qu'il faut «activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et enfin gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales ou globales». (page 12) L'étudiant, en ne pratiquant pas chaque étape correspondant à une opération mentale essentielle, n'apprend pas à maîtriser des processus variés qui servent dans la conduite des études en général.

1.3 Méconnaissance des fonctions de l'écriture

Toutes les difficultés de l'écriture ne peuvent être uniquement attribuables au fait que certaines phases du processus sont éludées. Il arrive quelquefois que l'étudiant perde de vue le but qu'il poursuit, ou qu'il ne tienne plus compte de son lecteur. L'écriture doit répondre aux fonctions communicationnelle et cognitive, comme le spécifie Tremblay (1991), surtout lorsqu'elle est utilisée en situation d'apprentissage. Le but ainsi visé est de transmettre un

savoir à un éventuel lecteur. Tous les éléments propres à la communication sont présents : le message, le code nécessaire à sa transmission, le contexte de communication, l'émetteur et son récepteur. Pour accomplir ces fonctions qui exigent du scripteur qu'il informe son lecteur et discute d'un sujet, c'est le texte raisonné qui convient le mieux. Or, les étudiants arrivent mal à répondre aux exigences propres à ce type de texte.

2. Les difficultés à répondre aux critères de qualité du texte raisonné

2.1 Problèmes de pertinence

Les textes raisonnés, pour être efficaces, doivent premièrement viser la pertinence, c'est-à-dire faire en sorte que l'information transmise «renvoie à des faits ou des théories qui concernent son objet, s'insèrent dans sa problématique et contribuent à répondre à sa question spécifique» (Tremblay, 1991). Or, il arrive que l'étudiant, comme le remarque Moffet (1992), soit incapable de faire le tri de ses connaissances, opération nécessaire s'il veut répondre à ce critère. Souvent, il comprend mal l'énoncé même du sujet, ce qui fait qu'il identifie difficilement les données qui s'y rapportent lorsqu'il consulte des livres ou même ses notes. Ce type d'étudiant répondra à une question de développement en reproduisant in extenso des notes de cours mémorisées sans discrimination ou, s'il s'agit d'un étudiant moins appliqué, il juxtaposera dans le style coq-à-l'âne des éléments assimilés de façon incohérente.

L'étudiant qui n'apprend pas à discriminer, parmi ses connaissances, celles qui conviennent à un contexte particulier démontre par le fait même une faible appropriation de la matière enseignée. Il fait preuve d'un savoir figé, prisonnier en quelque sorte du cadre scolaire.

2.2 Problèmes de cohérence

Le deuxième critère permettant de juger de la qualité d'un texte raisonné est celui de la cohérence qui implique une structuration adéquate au double plan de la forme et du fond, ce qui se manifeste dans le texte par un enchaînement logique des idées, des phrases, des paragraphes et des parties de texte (Tremblay, 1991). Pour se conformer à ce critère, le scripteur doit planifier son texte, puis convertir les articulations en phrases-clés qui traduisent les idées principales dans le développement et qui permettent au lecteur de suivre le

raisonnement présenté. Une division anarchique des paragraphes et un usage inadéquat des mots connecteurs sont des indices de l'inaptitude à coordonner des éléments de façon logique.

Il arrive aussi que les étudiants ne comprennent pas les buts respectifs de l'introduction et de la conclusion. Il faut dire à leur décharge que le caractère artificiel de la communication en milieu scolaire ne contribue en rien à les éclairer sur ce sujet. Comme le remarque Charolles (1986), il est difficile pour un étudiant de simuler que le professeur est un lecteur anonyme ignorant tout du sujet alors même que c'est lui qui l'a imposé et qu'il est le plus avisé des deux sur la question. L'étudiant ne voit donc pas la nécessité de situer un tel lecteur par rapport au message qu'il s'apprête à lui communiquer. Il a tendance à entrer sans préambule dans le vif du sujet et à quitter son lecteur tout aussi abruptement, ce qui se reflète par l'absence ou la maladresse de sa conclusion.

Ces faiblesses peuvent témoigner d'une assimilation morcelée ou désordonnée de la matière. Peut-être laissent-elles voir aussi l'absence d'intériorisation du principe d'altérité qui caractérise toute forme de communication.

2.3 Difficultés d'élaboration

Le troisième critère de qualité est celui de l'exhaustivité, qui fait référence à la capacité d'élaborer un thème en profondeur, en utilisant des sources d'information multiples et en variant le mode d'explication (Tremblay, 1991). Si les étudiants arrivaient à considérer chaque paragraphe comme une mini-dissertation, selon l'expression utilisée par Mendenhall, (1990), ils verraient que l'important n'est pas toujours de disposer d'une grande quantité d'information, mais de la traiter de façon variée pour favoriser la compréhension du lecteur. Les étudiants insatisfaits de la longueur de leurs paragraphes pourraient se demander s'ils ont exploré toutes les causes et conséquences de l'aspect traité, s'ils en ont décrit et énuméré les aspects importants, s'ils ont comparé les éléments entre eux et s'ils se sont appuyés sur des exemples ou même des anecdotes. En fait, un grand nombre d'entre eux se satisfont d'évidences ou d'idées reçues, non pas toujours par ignorance, mais quelquefois parce qu'ils n'ont pas conscience de l'altérité qui définit le pôle de réception, parce qu'ils n'ont pas pensé à un lecteur qui pose des questions, qui exige des explications, des éclaircissements (Meirieu, 1991). Lorsqu'ils sont eux-mêmes placés en position de récepteurs, comprennent-ils du premier coup ce qui leur est exposé? En classe, ne sont-ils pas les premiers à apprécier un

professeur qui répète la matière de façon diversifiée, qui propose des explications successives avec des illustrations à l'appui?

Dans le même ordre d'idées, un cours où se pratiquerait très minimalement l'écriture et où se vérifierait l'assimilation des connaissances uniquement par l'examen objectif ne permettrait pas l'approfondissement du contenu. L'étudiant pourrait alors, tout en n'ayant qu'une vision superficielle de la matière enseignée, très bien réussir son cours. Si on demandait à ce même étudiant de développer un sujet, peut-être alors ne pourrait-il que proposer un schéma d'idées principales qui ne s'appuierait pas sur un réseau de preuves secondaires. L'étudiant éprouverait des difficultés à la fois à hiérarchiser les données et à imaginer des applications qui puissent illustrer sa démonstration.

2.4 Difficultés stylistiques

Le quatrième critère est la clarté du style. Un texte se conforme à ce critère lorsque la syntaxe et le lexique sont appropriés et que sont utilisées efficacement les ressources de la langue pour soutenir l'intérêt du lecteur (Tremblay, 1991). Il arrive que les étudiants, trop habitués à l'écriture mécanique servant à prendre des notes, développent une tendance au style télégraphique. Après avoir écrit une phrase d'entrée en matière, ils procèdent par énumération en utilisant le tiret pour chacun des éléments présentés. En procédant ainsi, ils ne développent pas l'habitude d'utiliser les mots connecteurs pour assurer la cohésion textuelle, cette forme de cohérence qui apparaît, selon Van Dijk (1981) à la surface du texte.

De plus, les étudiants éprouvent de la difficulté à respecter les normes de neutralité et d'objectivité qui caractérisent le texte raisonné. Enfin, le vocabulaire qu'ils utilisent est souvent trop imprécis, ce qui révèle leur difficulté à associer des mots précis aux notions enseignées.

2.5 Faible maîtrise du code linguistique

Enfin, en ce qui a trait au cinquième et dernier critère que constitue la maîtrise du code linguistique, Gagné (1985) observe que les étudiants qui ne sont pas arrivés à développer des automatismes de correction grammaticale et orthographique traînent un sérieux handicap les empêchant de s'améliorer sur d'autres plans. Les professeurs s'entendent d'ailleurs sur le constat suivant : les étudiants qui font beaucoup de fautes sont aussi généralement faibles en rédaction et souvent aussi faibles dans la connaissance de la matière. Ces mêmes étudiants

sont peu enclins à utiliser les instruments linguistiques au moment de la correction de leurs textes. C'est que la manipulation de ces ouvrages représente pour eux une sorte de mystère. Pourquoi chercher une règle dans une grammaire quand on risque fort de ne pas comprendre sa formulation et de ne pas savoir comment l'appliquer? En fait, les étudiants manifestent souvent peu de motivation à s'améliorer sur le plan grammatical, prétextant que cela ne les empêche pas de réussir leurs études.

2.6 Sur la pratique de l'écriture : éléments à retenir

L'exploration effectuée précédemment permet de dégager deux aspects importants de l'écriture. Le premier aspect concerne le fait qu'elle est une démarche complexe qui exige, à chacune des étapes de son déroulement, l'utilisation de connaissances diverses et le recours à des opérations ou procédés mentaux variés que l'étudiant n'arrive pas toujours à maîtriser, surtout pas de manière concomitante (Deschênes, 1988; Gagné, 1985; Flower et Hayes, 1983). Le deuxième aspect est relatif au texte lui-même qui est le produit de cette démarche. Ce texte, qui s'inscrit dans un processus de transmission de connaissances et de communication entre un auteur et son lecteur, doit se plier à des critères de performance particuliers.

Le tableau suivant présente une synthèse des difficultés qu'éprouve l'étudiant à répondre aux critères de qualité du texte raisonné. Les critères sont définis dans la colonne de gauche, alors que sont présentées dans la colonne de droite les difficultés textuelles et ce qu'elles représentent sur le plan de la compréhension de la matière.

Tableau 1 Les difficultés associées aux critères de qualité du texte raisonné

CRITÈRES : DÉFINITIONS	DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS
<p>1. Pertinence : choix d'information relative au sujet.</p>	<p>Texte Difficulté à discriminer les données; tendance à la reproduction des notes de cours.</p>
<p>2. Cohérence : structuration adéquate de l'information sur les plans du fond et de la forme.</p>	<p>Matière Mémorisation mécanique de la matière; savoir figé.</p> <p>Texte Inaptitude à coordonner des éléments, d'où absence de mots connecteurs, ou organisation anarchique du texte.</p> <p>Matière Vision superficielle et difficulté à hiérarchiser les informations; difficulté à imaginer des applications hors du cadre enseigné.</p>
<p>3. Exhaustivité : élaboration de l'information en profondeur.</p>	<p>Texte Réduction de la démonstration à un schéma d'idées principales.</p> <p>Matière Vision superficielle de la matière et absence de hiérarchisation des idées; difficulté à imaginer des applications hors du cadre enseigné.</p>
<p>4. Le style : syntaxe et lexique appropriés et leur utilisation pour soutenir l'intérêt du lecteur.</p>	<p>Texte Ecriture mécanique; style télégraphique; vocabulaire imprécis.</p> <p>Matière Difficulté d'associer le terme précis à la notion enseignée; absence d'engagement dans l'apprentissage.</p>
<p>5. Maîtrise de la langue : respect du code linguistique.</p>	<p>Texte Fautes multiples.</p> <p>Matière Faiblesses généralisées révélant des ratés dans l'apprentissage antérieur.</p>

On constate donc que l'étudiant arrive mal à déterminer quelles connaissances sont appropriées et quelles opérations sont nécessaires pour répondre aux fonctions de l'écriture et pour assurer la qualité du produit final. Dans cet échec relatif, est-il seul en cause? Faut-il aussi s'interroger sur la capacité qu'à l'école d'améliorer la performance des étudiants?

3. Problèmes du côté de l'enseignement : les objectifs plutôt que l'application

Améliorer l'écriture n'est pas un défi simple pour l'institution scolaire . Les collèges ont cherché à corriger la situation en intégrant dans la description de la plupart des programmes du collégial des objectifs de communication écrite. Mais formuler n'est pas appliquer et, à investir de l'énergie dans la seule énonciation des objectifs, on finit, comme le relève Meirieu (1991), par prendre ces derniers pour la méthodologie elle-même. La prescription se substitue au remède. Il faut être conscient, comme le rappellent Lecavalier *et al.*(1991), que «l'amélioration des stratégies de lecture / écriture passe par la modification des stratégies d'enseignement» (page 167). Pour que les étudiants écrivent mieux, il faut qu'ils perçoivent le lien intrinsèque qui unit l'écriture à l'apprentissage en général. Il faut donc que les exercices et les travaux proposés par l'enseignant fassent passer la connaissance de la matière par une pratique régulière du texte, lu ou écrit. Il faut qu'au moment de l'évaluation, l'étudiant soit jugé non seulement sur les connaissances accumulées, mais aussi sur sa capacité de les utiliser de façon logique comme il aura à le faire plus tard dans l'exercice de sa profession. Peut-on imaginer un psychologue qui, pour faire la preuve de sa compétence, réciterait des notions par coeur comme on égrène un chapelet?

Mais du seul fait que le besoin est identifié, faut-il en conclure que l'enseignant dispose des ressources ou des connaissances nécessaires pour y répondre adéquatement?

3.1 Perception traditionnelle du rôle du professeur

Pour concevoir une intervention susceptible d'aider les étudiants à progresser sur le double plan de l'écriture et de la compréhension de la matière, ne faut-il pas que le professeur se dote d'une nouvelle expertise en plus de celle pour laquelle il a été engagé, qui était essentiellement disciplinaire? Peut-être faudra-t-il, comme le suggèrent Bonboir (1974) de même que Kayes et Rogers (1973), songer à réviser le postulat qui veut que la mission

essentielle des professeurs soit de communiquer le savoir disciplinaire, et dorénavant accepter une définition de tâche plus polyvalente. C'est en quelque sorte à un changement de mentalité auquel on convie le milieu collégial, car la plupart des professeurs se définissent d'abord comme des transmetteurs de contenu et le moyen privilégié reste pour eux l'exposé magistral. Or, comme l'a si bien expliqué Prost (1985), l'exposé théorique sert beaucoup plus la formation du maître que celle de l'élève, puisque le premier est celui qui apprend vraiment : c'est lui qui construit le discours, c'est lui qui est l'agent actif lors de la communication, alors que l'élève joue ici un rôle de récepteur plutôt passif. Comment ce dernier peut-il apprendre à communiquer si on le maintient dans le silence? Certains professeurs poussent d'ailleurs le zèle encore plus loin : s'ils constatent que les étudiants arrivent mal à prendre des notes, ils rédigeront eux-mêmes le cahier de notes du cours. Ils finissent par accomplir à la fois les tâches du professeur et celles de l'élève sous prétexte d'ainsi aplanir les difficultés de l'apprentissage.

Est-il vraiment souhaitable d'éliminer l'effort dans l'apprentissage? Pour épargner les blessures à l'enfant, doit-on se substituer à lui lorsqu'il apprend à marcher? Pour réduire la part de difficulté propre à l'écriture, doit-on construire à la place de l'étudiant le raisonnement qui est préalable à la rédaction?

3.2 Inadaptation des structures du collège

Pour faire pratiquer l'écriture, il faut que l'enseignant accepte de modifier son approche pédagogique en conséquence. Pour que cette pratique donne des résultats, il faut concevoir des exercices bien intégrés à la matière, ce qui ne paraît pas à la portée de tous les enseignants. La solution se trouverait peut-être alors dans les échanges interdisciplinaires, mais les départements qui regroupent des spécialistes à l'intérieur d'une discipline sont mal préparés pour faire face à ce mandat. Les enseignants sont ici les premières victimes de la compartimentation qui affecte le système collégial, compartimentation qui se reflète, comme le remarque Moffet (1992), dans le fractionnement du savoir. Souvent, à l'intérieur d'un même programme, il n'y a pas de coordination entre les enseignants quant aux exigences relatives à la présentation des textes, ni aux critères de correction, et il y a encore moins de progression prévue pour faire passer de la rédaction du texte «court et facile» à la rédaction du texte plus élaboré. Une telle situation explique le fait que les étudiants ne comprennent pas, par exemple, que la dissertation, texte utile pour la réflexion philosophique, puisse aussi servir à l'explication de comportements en psychologie.

Au plan des structures institutionnelles, les comités de programmes récemment mis sur pied dans certains collèges devaient, du moins l'a-t-on pensé, apporter une solution. Or, ces comités, alors qu'ils fonctionnent relativement bien dans les programmes techniques parce que les finalités professionnelles y sont plus claires, ont tendance, au secteur pré-universitaire, à s'enliser dans la lourdeur technocratique. Même si, dans le discours administratif, on prône l'unification et la cohérence, on continue dans les faits à spécialiser les cours en séparant la méthode du contenu et à diviser les clientèles en créant des cours de mise à niveau pour étudiants faibles. Dans les programmes, on met sur pied des cours de méthodologie; dans les séquences de cours obligatoires, on formule quelquefois des objectifs opératoires, mais sans contenu correspondant sur lequel faire porter ces opérations. Sur cette lancée, certains collèges ont même organisé des cours de méthodologie de l'apprentissage en s'inspirant du "Learning to Learn" américain qui vise à montrer comment apprendre. On a alors créé des groupes constitués uniquement d'étudiants faibles, n'ayant pas le goût d'apprendre. En procédant ainsi, on sape le peu de motivation qui pouvait subsister chez les étudiants tout en épuisant les professeurs à qui l'on confie ces groupes apportant peu de gratification.

Pourtant, la meilleure façon d'améliorer une compétence, ce n'est pas de l'isoler, mais au contraire de l'articuler à un contenu, car, comme nous le rappelle Meirieu (1986), il n'existe aucun apprentissage ni aucune méthode qui fonctionne isolément, à vide. Un apprentissage, c'est toujours une opération mentale qui s'exerce sur un contenu. Or, l'écriture, par définition, est une compétence nécessaire à l'assimilation de tous les contenus, raison pour laquelle il importe de trouver des moyens permettant de l'améliorer tout en favorisant la compréhension des différentes matières du programme (Ménard 1990). Il faut donc favoriser une forme d'enseignement dans lequel vont s'articuler des stratégies méthodologiques adaptées aux contenus. Les outils linguistiques ne devront pas apparaître à l'étudiant comme des ajouts; au contraire, l'étudiant devra être en mesure de vérifier qu'ils sont des instruments au service de l'apprentissage de la matière.

4. Synthèse sur la problématique

Dans une culture de l'instantané, du prêt-à-porter et du prêt-à-jeter, il peut paraître séduisant de considérer le premier jet de l'écriture comme celui de la formulation définitive des idées. Mais pour produire un texte qui réponde efficacement aux fonctions de communication et de connaissance que remplit l'écriture, peut-être serait-il fructueux de fournir aux étudiants des moyens de leur faciliter la planification et la rédaction de leurs textes. Le produit final risque de mieux se conformer aux critères de pertinence, de cohérence, d'exhaustivité, de clarté du style et de correction de la langue auxquels doit se plier le texte raisonné.

Le problème, comme on le voit, n'est pas uniquement du côté de l'apprentissage; il touche aussi l'enseignement. Les professeurs n'exploitent pas au maximum le potentiel cognitif de l'écriture afin d'améliorer la compréhension de la matière et, par le fait même, la pratique de l'écriture s'en trouve réduite et son développement compromis.

Dans la quête de solutions pour aider l'étudiant à produire, dans le cadre de chacun de ses cours, des textes plus satisfaisants, il apparaît qu'il faut s'assurer de mettre à sa disposition des moyens qui améliorent simultanément sa performance en écriture et sa maîtrise de la matière.

Chapitre 2

Le contexte théorique

Apprendre, selon Legendre (1988), «ce n'est pas d'abord et avant tout accumuler des informations, c'est saisir la raison des choses, les relier entre elles, les interpréter et vérifier leur valeur». Il ajoute qu'apprendre, «c'est se doter d'outils supplémentaires en vue d'accéder à d'autres données et ainsi élaborer davantage sa physionomie interne»(page 35).

L'écriture permet d'apprendre parce qu'elle a deux fonctions : la fonction cognitive, qui permet de transmettre les connaissances; la fonction de communication, qui permet l'échange d'idées avec le lecteur par le moyen du code linguistique. Ces fonctions exigent du scripteur qu'il coordonne des opérations variées associées à de hauts niveaux cognitifs, comme l'analyse et la synthèse. Les professeurs auraient ainsi avantage à développer des stratégies qui permettraient, tout en améliorant l'écriture, d'exploiter plus à fond cet outil utile, comme le rappelle Ménard (1990) à la fois pour l'assimilation de la matière et pour l'intégration des apprentissages.

1. L'écriture

1.1 L'apprentissage antérieur

L'écriture exige, pour se développer, un long cheminement pendant lequel elle subit de nombreuses transformations et se dote de potentialités nouvelles. Dans une première étape qui est celle de l'école primaire, écrire exige d'apprendre à tracer des symboles graphiques. Quand on observe l'enfant qui réalise de fines acrobaties manuelles, on croit qu'il s'agit là d'une simple activité physique. Or, déjà à ce stade, l'enfant se confronte à l'abstraction : la lettre est le symbole du son, lui-même unité arbitraire dans le système de la langue. Bien vite, il doit comprendre aussi que la lettre, quand elle est isolée, est dépourvue de sens et que c'est uniquement ce qui l'unit et l'oppose aux autres signes qui lui permet de représenter la réalité. Pour arriver à formuler des messages à partir de ce système complexe qu'est la langue, l'enfant devra donc progressivement s'approprier les symboles graphiques et développer des processus mentaux variés. Or, comme le souligne à juste titre Emig, (1977) quand on considère l'écriture telle qu'elle se pratique dans le cadre d'études supérieures, on est tenté d'en oublier l'aspect moteur. Pourtant, certains étudiants éprouvent encore de la difficulté à ce niveau même s'ils sont rendus au collégial. Certains étudiants n'arrivent pas à

écrire, par exemple, en lettres attachées, ce qui ralentit singulièrement leur aptitude à mettre leurs idées par écrit.

Comme le soulignent en effet Jones *et al* (1987) et Gagné (1985), tout raté dans l'apprentissage antérieur compromet l'acquisition de nouvelles connaissances. Si les règles de la grammaire et de l'orthographe sont mal maîtrisées, la performance d'écriture s'en trouve menacée. Des expériences ont en effet montré, comme le rapporte Gagné (1985), que les scripteurs moins habiles sont gênés dans la formulation de leurs idées par le fait qu'ils se concentrent trop sur les corrections de surface alors que les écrivains ayant développé des automatismes grammaticaux accordent presque toute leur attention à la cohérence sémantique.

Rendus au cégep, les étudiants ont derrière eux un long cheminement scolaire au cours duquel ils risquent d'avoir accumulé plusieurs failles, surtout sur le plan de ces habiletés que Perkins et Salomon, cités par Moffet (1992), nomment des «domaines-outils», termes qui décrivent clairement la contribution de ces moyens dans la formation de l'étudiant. On peut alors penser qu'il en est de l'étudiant comme de l'ouvrier : l'aider à mieux manier l'outil donnera plus d'efficacité à son travail, tout en garantissant un résultat final plus satisfaisant. Quelles seraient alors les solutions à envisager pour corriger les erreurs de parcours qui handicapent l'étudiant dans tout nouvel apprentissage?

1.2 Remédier aux faiblesses accumulées

Dans une première tentative pour remédier aux faiblesses d'écriture, le réseau collégial a proposé une solution ponctuelle à un problème déjà diagnostiqué. Les centres d'aide en français écrit sont représentatifs de cette approche : on isole les fautes de grammaire et on construit des exercices en conséquence. Comme le note Moffet (1992), on a vite constaté les limites de la cure : outre le fait qu'elle s'adresse à de grands malades sans résoudre les problèmes de santé de l'ensemble de la population, elle présente souvent comme autre désavantage d'apporter un confort éphémère, non stabilisé. En effet, l'amélioration est fragile parce qu'elle s'effectue dans des conditions artificielles qui ne sont pas celles auxquelles aura normalement à faire face l'étudiant produisant un texte pour rendre compte de connaissances fraîchement acquises, et donc souvent non parfaitement maîtrisées. L'étudiant investit en fonction de la note qu'il espère obtenir : il ajuste son travail en tenant compte des critères de qualité que valorise son professeur. C'est pourquoi il néglige de corriger ses fautes si c'est le contenu qui prime. D'où l'importance de soutenir tout effort d'amélioration

de l'écriture par une pratique soutenue et bien encadrée, d'abord dans les cours obligatoires, mais aussi dans les autres cours du programme (Moffet, 1992; Lecavalier et Brassard, 1993). Comme l'ont démontré les béhavioristes, la meilleure façon d'installer des automatismes, c'est encore de faire répéter le comportement souhaité. Pour rendre fluide la transcription graphique, il faut la faire pratiquer souvent, et pour que l'application des règles grammaticales devienne spontanée, il faut multiplier les moments de rédaction à l'intérieur des divers cours.

La pratique de l'écriture dans les cours du programme ne peut se faire indépendamment de la préoccupation première, qui reste l'enseignement de la matière. On ne peut attendre des professeurs en général qu'ils deviennent des spécialistes en orthographe et en grammaire, mais il n'en faut pas moins considérer l'écriture comme un instrument doté d'un grand potentiel et chercher par quels moyens elle peut servir à la compréhension de la matière enseignée (Emig, 1977).

2. Les fonctions de l'écriture

Pour vérifier la compréhension de la matière, les professeurs proposent régulièrement de traiter un sujet en rapport avec la théorie enseignée. L'étudiant appréhende ce moment et Olson (1980)¹ comprend la perplexité qu'il ressent devant cette tâche qui exige de lui de répondre simultanément à deux questions : «qu'ai-je à dire» (ce qui sous-entend aussi «qu'ai-je compris?») et «comment vais-je le dire?» Voilà révélées par le fait même les deux fonctions de l'écriture : la fonction cognitive, qui vise la transmission du savoir, et la fonction communicationnelle, dont le but est le contact entre un scripteur et un lecteur à l'aide d'un code commun afin de véhiculer un message (Tremblay, 1991; Deschênes, 1988). On ne peut, dans le contexte scolaire, ignorer l'une ou l'autre de ces fonctions puisque l'étudiant écrit pour apprendre et aussi pour rendre compte de son savoir. Dans les deux cas, il doit organiser son écriture : d'une part, pour favoriser la mémorisation et, d'autre part, pour s'assurer d'être compris de son lecteur, qui sera ici le juge de sa performance.

Pour mieux expliquer ces deux fonctions, on les abordera successivement, malgré le côté artificiel de cette division et puisque ces deux aspects sont fortement combinés dans la

¹"Thinking and Writing Connection", dans Costa, A. *Developing Minds, a Resource Book for Teaching Thinking*

démarche d'écriture et dans le texte lui-même qui en est le produit. En effet, l'écriture n'échappe pas à la règle qui veut qu'aucun contenu ne soit possible sans opération qui s'exerce sur lui : l'idée n'existe pas sans phrase pour l'exprimer et pour la mettre en forme. Un texte ne peut servir efficacement la fonction communicationnelle par une juxtaposition anarchique de faits et de données. L'organisation d'un texte renforce l'information qu'il contient : le savoir ne s'accumule pas, il se construit (Meirieu, 1991; Gagné, 1985; Jones *et al*, 1987).

2.1 La fonction cognitive

Alors que l'on constate l'association étroite de l'écriture avec tout apprentissage, on ne peut ignorer l'importance de «ce» qu'il y a à apprendre, c'est-à-dire ces données et ces concepts qui font partie de la matière enseignée et qui motivent l'écriture dans un cours. L'étudiant, pour rédiger, doit récupérer les concepts et les notions entreposées dans sa mémoire. Or, comme les cognitivistes nous l'apprennent, la mémoire ne doit pas être vue comme un entrepôt où s'amalgament pêle-mêle les connaissances. Celles-ci sont organisées sous forme de réseaux et reliées à des opérations se présentant en séries (Gagné, 1985). Plus l'organisation de la mémoire est fonctionnelle, plus rapide et efficace sera l'activation des connaissances. Un étudiant qui connaît sa matière et qui en coordonne le contenu avec les opérations appropriées rédigera plus facilement. Mais l'inverse est vrai aussi : la pratique régulière de l'écriture développe l'aptitude à structurer, à établir des liens entre les concepts (Deschênes, 1988). L'étudiant, quand il traite un sujet, est appelé à discriminer, c'est-à-dire à procéder à la sélection d'éléments pertinents, mais aussi à généraliser, c'est-à-dire à appliquer ces notions à des contextes variés. Ces actions sont toujours nécessaires dans des situations d'apprentissage requérant l'analyse et la synthèse.

Le texte, en effet, ne représente jamais, comme le rappelle Deschênes (1988), «une simple reproduction d'information de type livresque». Au contraire, plusieurs processus sont mis à profit, ce dont rend compte l'énumération suivante du même auteur : «mise en relation, comparaison, classification, identification des éléments importants, arrangement global de ces éléments, formulation d'énoncés substitutifs [qui] exigent la maturation des capacités cognitives» (pages 87 et 98). Van Dijk (1981) confirme les propos de Deschênes en mettant l'accent sur les nombreux choix de structures que doit effectuer le scripteur après s'être fait une représentation sémantique du sujet. Le type de texte choisi imposera en effet des subdivisions, car toute forme de raisonnement implique une hiérarchisation des idées et

l'énoncé du sujet lui-même appelle un mode de structuration contraignant. L'étudiant doit tenir compte concurremment de ces différents niveaux de structure et construire ses phrases avec un constant souci de liaison et d'harmonisation. Il ne peut écrire aucune d'elles sans tenir compte de l'enchaînement des idées et de la composition globale du texte.

Ainsi, l'écriture, parce qu'elle oblige à coordonner perpétuellement des opérations et des contenus, contribue à l'évolution intellectuelle de l'individu. Cette caractéristique, par contre, contribue à faire de l'écriture une activité exigeante.

2.2 La fonction de communication

L'écriture et l'enseignement sont deux activités qui s'inscrivent dans un processus d'échanges où c'est la présence de l'autre, ce récepteur à qui l'on s'adresse, qui justifie plusieurs des normes qui pourraient sembler arbitraires hors de ce cadre. Pour communiquer par écrit, un scripteur et son lecteur doivent avoir en commun une même langue et se plier aux règles qui en régissent le code. Or, les étudiants ont tendance à minimiser l'impact des fautes sur la compréhension du texte. Pourtant, leur multiplication enclenche chez le lecteur des opérations de correction qui se substituent au décryptage du propos. Par exemple, une phrase comme «ont marchait verre son burau, quant sait yeux ce son révulser» ne peut qu'éliminer tout désir de compréhension chez le lecteur.

La fonction de communication implique donc un premier type de savoir, celui du code linguistique. Le scripteur sait aussi que le texte doit traduire adéquatement son raisonnement s'il veut exercer un effet sur son lecteur. Nous entrons alors dans un second ordre de connaissances qui a rapport à la composition des textes et à leur typologie.

Tous les textes en prose ont en commun d'être divisés en paragraphes. Or, comme le relèvent Désalmand et Tort (1986), le scripteur doit comprendre le principe qui préside à ces divisions. S'il multiplie indûment les alinéas, il crée une impression d'éparpillement; s'il les annule, il présente alors un développement en masse compacte qui risque d'être plutôt indigeste pour le lecteur. Un paragraphe est, du moins dans un texte raisonné, une unité logique qui permet le développement d'une des idées principales présentées à l'appui de la démonstration. Une des phrases du paragraphe devrait énoncer cette idée, et on l'appelle alors la phrase-clé, alors que les autres phrases présentent des explications variées, mais qui sont toujours reliées à l'idée principale. Les mots de transition permettent de percevoir les

liens entre les phrases tout autant qu'entre les paragraphes. Ils sont donc essentiels pour guider le lecteur (Tremblay, 1991; Simard, 1984; Goulet et Lépine, 1987).

Un texte raisonné a aussi comme caractéristique de se diviser en parties, dont chacune exerce un rôle particulier par rapport à la communication. L'introduction établit le contact entre l'auteur et son lecteur et permet de présenter le sujet, alors que la conclusion signale au lecteur l'intérêt principal du texte et peut proposer une ouverture avant de rompre en quelque sorte la communication.

L'étudiant doit comprendre cette logique inhérente à la communication textuelle et, pour l'y aider, il est important, comme le précise Charolles (1986), que l'enseignant évite, lorsqu'il donne un travail à rédiger, de se limiter au seul énoncé du sujet, et qu'il y joigne un ensemble de conditions qui réduira la part d'implicite et d'artificiel propre à l'écriture en milieu scolaire. L'enseignant peut préciser le type de lecteur auquel l'étudiant s'adresserait normalement, tout comme les consignes relatives au type et au format du texte attendu, sans oublier les critères d'évaluation.

L'écriture est complexe parce qu'il s'agit d'une activité pluri-dimensionnelle, comme l'explique Timbal Duclaux (1986). Le scripteur donne forme à ses idées en utilisant un matériau particulier, la langue. Il doit aussi tenir compte de sa relation avec le lecteur et des conditions inhérentes à la situation de communication. Des aspects relevant à la fois du social et du psychologique entrent donc en ligne de compte. De plus, selon le même auteur, l'écriture met à contribution les deux hémisphères du cerveau : le droit, où siégerait l'imagination dont relève la création, et le gauche, auquel s'associent l'ordre et la raison. Les différents auteurs déjà cités entérinent ainsi l'idée que l'écriture est en fait un apprentissage-synthèse activant des facultés multiples exigeant la coordination d'opérations diverses qui mettent à contribution plusieurs ordres de connaissances.

Ces considérations suffiraient à elles seules à justifier l'intérêt de l'école pour l'écriture. Halte (1987) confirme l'importance de l'enjeu en ajoutant que l'écriture fait participer l'individu à la dynamique sociale : «la formation de la compétence linguistique est indissociable de la formation d'une compétence sociale plus large». L'écriture s'inscrit dans un processus d'échange et de partage et apprend à tenir compte de l'autre et de ses valeurs, de ses besoins en information et de l'obligation qu'il y a à rendre intelligible le message qu'on lui adresse. L'écriture contribue par ses attributs à rendre plus intelligents à la fois l'auteur et le destinataire du texte.

Pourquoi faut-il enseigner l'écriture dans tous les cours? Pourquoi l'écriture améliore-t-elle l'apprentissage des différentes matières? C'est à ces deux questions que tente de répondre la présente recherche. Les tableaux suivants ont pour but de présenter une synthèse des arguments développés précédemment et qui servent d'appui à l'idée de l'intégration de l'écriture dans les différents programmes.

Tableau 2 Synthèse des arguments soutenant la nécessité d'apprendre à écrire dans tous les cours

Pour améliorer l'écriture, il faut la faire pratiquer dans tous les cours.

Activité complexe à double fonction, cognitive et communicationnelle, l'écriture exige le recours à des connaissances multiples et à des processus mentaux variés, ce qui explique qu'elle représente un grand défi pour l'étudiant.

- La fonction cognitive concerne la transmission du savoir : elle implique la connaissance du sujet à traiter.
- La fonction communicationnelle concerne le message émis par un scripteur au lecteur grâce au code linguistique : elle implique la connaissance de ce code et des structures textuelles.
- La pratique fréquente de l'écriture oblige l'étudiant à pratiquer des types de textes adaptés à des disciplines variées.
- La pratique répétée de l'écriture permet de développer des automatismes grammaticaux et d'accélérer la fluidité graphique.
- La pratique répétée de l'écriture habitue l'étudiant à procéder par étapes : planifier la tâche de rédaction, faire la mise en texte (organisation des idées et élaboration), effectuer la révision finale.
- La pratique répétée de l'écriture apprend à tenir compte des besoins du lecteur : elle développe la maîtrise des structures textuelles et la capacité de sélectionner une structure appropriée en fonction de l'énoncé du sujet.
- Finalement, plus l'étudiant écrit et plus il développe des moyens pour résoudre les difficultés liées à la rédaction.

Tableau 3 Synthèse des arguments soutenant l'efficacité de l'écriture pour apprendre dans tous les cours

L'écriture est considérée comme un outil efficace d'apprentissage dans toutes les matières.

L'écriture est avant tout une activité de structuration du savoir.

Un texte ne représente jamais une reproduction mécanique d'information; plusieurs processus mis en oeuvre en cours de rédaction sont reliés à la structuration du savoir : mise en relation, comparaison, classification, hiérarchisation, symbolisation.

Apprendre, c'est aussi et avant tout structurer le savoir.

Apprendre, ce n'est pas uniquement assimiler des informations, mais surtout pouvoir exercer sur elles des opérations d'ordre logique.

«Relativement à l'apprentissage, le mot-clé est *synthèse*. Apprendre n'est pas ajouter à un amalgame. Apprendre, c'est parfaire toujours un peu plus une synthèse dont les grands traits sont déjà établis» (Legendre, 1988).

- L'écriture, dans ses deux fonctions, oblige le scripteur à coordonner des opérations variées associées à de hauts niveaux cognitifs, comme l'analyse et la synthèse.
- L'écriture développe la mémorisation, mais de façon logique : l'étudiant, quand il élabore un sujet, doit extraire de sa mémoire les éléments pertinents; mieux son réseau est organisé, plus facile sera la mise en texte.
- Enfin, l'écriture, parce qu'elle apprend à tenir compte des besoins de compréhension du lecteur, fait comprendre au scripteur qu'un raisonnement, pour être compris, doit être bien construit.

3. Les implications dans l'enseignement

On écrit pour communiquer un contenu, comme on enseigne pour transmettre un savoir. Un scripteur s'interroge d'abord, comme l'observe Van Dijk (1981), sur les sens primordiaux qui vont orienter la réflexion subséquente. De même, pour construire son cours, comme le relève Meirieu (1991), un enseignant détermine d'abord les concepts autour desquels va s'articuler toute la théorie.

Cette similarité qui existe entre les activités d'enseignement et d'écriture est à souligner : en elles se conjuguent simultanément deux nécessités, soit celle de véhiculer l'information et celle de la structurer. Le professeur pourrait tenir compte de cette ressemblance et même la rendre sensible aux étudiants lorsqu'il fait des exposés magistraux, dans le choix de son matériel didactique et lorsqu'il dirige l'apprentissage en classe.

Les exposés magistraux servent à présenter la théorie dans un cours. Meilleure est l'organisation de cette information, comme le soulignent Jones *et al* (1987), meilleure sera la réception par l'étudiant. Mais le professeur peut pousser plus loin dans ce sens et travailler à mettre perpétuellement en relief le plan de ses exposés. Il actualisera ainsi le processus de structuration des idées et contribuera par le fait même à l'activer chez l'étudiant. Un autre moyen pour arriver à ce but est d'enseigner les modes de structuration des idées et montrer à l'étudiant comment organiser ses idées selon ces modes et comment transposer dans le texte cette organisation. On pourrait aussi choisir de privilégier les modes de structuration les plus fréquemment utilisés dans une matière. Ainsi, en psychologie du développement, le cours dans lequel s'est faite l'expérimentation, on observe la récurrence d'un mode de structuration particulier qui est celui de la description des étapes du développement en rapport avec les aspects physique, intellectuel, affectif et social. Aux yeux du spécialiste, cette structure de raisonnement logique est de l'ordre de l'évidence; pourtant, elle n'est pas exploitée à fond dans l'enseignement. Le fait d'avoir recours à ce modèle pourrait faciliter chez le néophyte l'initiation à la matière (Jones *et al.*, 1987; Gagné, 1985). Au moment de la rédaction, l'étudiant trouvera avantageux de s'y référer pour planifier son texte (Meyer 1982,1984,1985; Hiebert *et al.*, 1983; Horowitz 1985).

De même, dans la sélection du matériel d'apprentissage, on pourrait privilégier des textes qui illustrent les modes de structuration qu'on veut implanter, tout en tenant compte, comme le rappelle à juste titre Moffet (1992), du degré de lisibilité, sans sacrifier la

pertinence du propos pour le cours. Ces stratégies, comme l'allègue Deschênes (1988), auront des effets positifs sur l'écriture. La tentation de juxtaposer en vrac les connaissances sera moins forte puisque l'étudiant, s'inspirant de l'enseignement reçu, comprendra que des connaissances présentées de façon cohérente démontrent une appropriation plus approfondie de la matière.

On voit combien grande est la responsabilité du professeur par rapport au contenu puisqu'il reste l'agent principal de la transmission du savoir. C'est lui qui expose la matière, qui choisit et organise le matériel didactique, qui dirige et encadre l'apprentissage fait en classe (Jones et *al.*, 1987; Gagné, 1985). Un enseignement axé sur la pertinence et la cohérence ne peut que bien préparer l'étudiant à respecter ces mêmes critères quand il aura à rendre compte de ses connaissances dans des textes qui seront évalués dans cette perspective.

4. L'intervention en classe : les stratégies pédagogiques

L'écriture, tout en étant un instrument qui favorise l'apprentissage, exige aussi une compétence complexe qui, pour se développer, nécessite elle-même un apprentissage. Quand on veut l'intégrer dans un cours pour la mettre au service de l'acquisition de la matière, il faut aussi songer à des stratégies susceptibles d'améliorer la capacité d'écrire des étudiants. L'approche pédagogique devra répondre à deux préoccupations complémentaires : celle d'apprendre à l'étudiant comment écrire et celle de le faire écrire pour apprendre.

2.4.1 Une première stratégie : intégration et supervision d'activités d'écriture au service de l'assimilation de la matière

«L'accroissement de la compétence langagière constitue à cet égard une voie privilégiée d'intégration des apprentissages et des programmes. L'acquisition des connaissances passe en effet par leur traitement langagier, de même que la logique de la pensée se développe et s'évalue par la cohérence des textes» (Lecavalier *et al.*, 1991, page 1).

Si tel est le cas, il faut que les étudiants puissent profiter du potentiel de l'écriture. Aylwin (1989) propose comme solution une pratique répétée de l'écriture en classe par des moyens variés, comme de faire formuler à des étudiants des questions sur le cours auxquelles d'autres étudiants auraient à répondre, de faire synthétiser la théorie, puis de progresser vers les paragraphes de développement ou vers des textes entiers. Cette approche repose donc en quelque sorte sur le postulat qu'une compétence comme l'écriture doit être intégrée aux cours à cause de sa virtualité cognitive, sans qu'il soit nécessaire d'enseigner comme telles les opérations de rédaction. Mais qu'arrive-t-il si l'étudiant avoue ne pas savoir faire un résumé, un paragraphe de développement, et encore moins un texte complet? Le professeur devra alors rétroagir et fournir à l'étudiant les informations et l'aide nécessaires.

Moffet (1992) ainsi que Lecavalier et Brassard (1993) préfèrent aller au-devant des difficultés en proposant aux étudiants des outils pour leur apprendre à rédiger et à évaluer leur performance écrite. Dans les deux cas, ils fournissent à l'étudiant une instrumentation qui est uniquement de nature linguistique, en ce sens qu'elle n'utilise pas le contenu du cours et n'y fait même aucunement référence. On peut ici parler d'ajout plutôt que d'intégration. Les commentaires faits dans les deux cas par les chercheurs eux-mêmes dans leur interprétation des résultats s'avèrent d'un grand intérêt. Moffet (1992), après avoir interrogé les étudiants par le moyen d'un questionnaire écrit sur l'utilité du guide de rédaction qu'il leur fournit, constate que l'usage du guide ne fait pas varier les résultats. Donc, l'ajout d'un instrument serait insuffisant sans supervision de l'utilisation de cet outil par le professeur. Lecavalier et Brassard (1993), qui ont eux aussi ajouté un matériel linguistique indépendant de la matière enseignée dans le cours, déduisent qu'un instrument, pour être véritablement efficace, «a besoin qu'on l'adapte aux particularités du travail et du contenu disciplinaire approprié» (chap. IV, page 13). Sinon, comme le confirment Tremblay, Lacroix et Lacerte (1994), les étudiants rejettent le matériel sous prétexte qu'il est inopportun, alléguant qu'ils ne sont pas dans un cours de français. Il semblerait d'ailleurs, selon ces mêmes chercheurs, que la conviction que manifeste un professeur quant à l'utilité du matériel influe beaucoup sur la décision des étudiants d'en faire ou non usage.

On retiendra de ces expériences qu'il ne suffit pas de mettre entre les mains des étudiants un guide de nature linguistique et de les laisser libres de s'en servir, mais qu'il faut en outre s'assurer de son utilisation en classe. Le professeur s'y réfère pour superviser les activités d'écriture à la suite de la lecture d'un texte ou du visionnement d'un film, ou comme ressource pour réviser la matière et préparer les étudiants aux questions de développement

présentes dans chaque examen. Le but de cette intervention est de faire en sorte que l'étudiant perçoive en quoi le guide peut l'aider à apprendre la matière.

2.4.2 Deuxième stratégie : enseigner les modes de structuration dans les textes raisonnés

La lecture et l'écriture sont toutes deux des activités de construction de sens. Le professeur peut contribuer à les rendre plus efficaces en fournissant à l'étudiant des schémas ou des patrons des structures intrinsèques aux textes raisonnés. Les travaux de Meyer ont permis de distinguer cinq modes de structuration qui sont récurrents dans les textes raisonnés :

- a) **description** : l'auteur décrit un phénomène en utilisant tous les moyens pour le circonscrire complètement. Il utilise à la fois des données historiques, des statistiques, des anecdotes, des faits rapportés.
- b) **énumération** : l'auteur procède méthodiquement par dates, par conditions, par aspects ou par étapes. Le plan chronologique, est par exemple énumératif. Quand on décrit les aspects économique, politique, social et culturel d'une question, on procède aussi par énumération.
- c) **comparaison** : l'auteur compare des phénomènes entre eux en faisant ressortir les aspects communs et les aspects différents. A partir de cette comparaison, il peut formuler certaines déductions.
- d) **analyse des causes et des conséquences** : l'auteur expose une situation et en explore les causes et les conséquences. À partir de cette analyse, il peut aussi faire des déductions.
- e) **analyse d'un problème et de ses solutions** : l'auteur apporte une ou des solutions à un problème. Il procède souvent en faisant d'abord l'analyse du problème, puis il présente des solutions déjà envisagées, avant de proposer son hypothèse personnelle. Cette démarche est caractéristique, entre autres, des comptes rendus de recherche, des articles à contenu scientifique et des essais de maîtrise ou de doctorat dans un grand nombre de disciplines.

Le professeur peut représenter ces modes de structuration sous forme de tableaux et les faire utiliser par les étudiants pour l'analyse et le classement des informations dans les textes qu'il fait lire. L'étudiant peut alors repérer et classer l'information sans perdre de vue la structure globale du texte. Par ailleurs, quand il en vient lui-même à rédiger, il dispose d'exemples pour l'aider à planifier son texte. Cette connaissance devrait l'aider aussi à rédiger ses paragraphes en employant soit un seul mode de structuration, soit une variété d'entre eux.

Hiebert, Englert et Brennan (1993) résument ainsi les avantages qu'il y a à enseigner les structures textuelles : elles améliorent la performance en lecture / écriture; elles rendent perceptibles les liens de coordination / subordination entre les idées; elles aident à construire le plan et à ordonner ses idées en cours de rédaction. Dans cette approche, on ne met pas l'accent sur la division en étapes successives de la rédaction, mais on fournit un outil qui favorise à la fois la planification du texte et l'élaboration de chaque paragraphe. Les structures textuelles sensibilisent aussi à la nécessité de rendre perceptible au lecteur l'ordre logique des idées par l'emploi de mots connecteurs.

5. L'intervention : principes, objectifs, hypothèses

Dans le cadre de cette expérimentation, la variable indépendante est l'intervention pédagogique conçue pour améliorer l'écriture et accroître la maîtrise de la matière enseignée. Pour s'y référer, l'expression «intervention intégrative» sera dorénavant utilisée et elle se définit par les deux stratégies pédagogiques suivantes :

1. l'intégration, la supervision et l'évaluation formative d'activités d'écriture qui sont mises au service de l'assimilation de la matière;
2. l'enseignement des structures textuelles et des modes de structuration des idées dans les textes raisonnés, avec application aux textes lus et écrits reliés à la matière du cours.

Cette intervention, tout comme le matériel conçu pour l'appliquer, respecte les principes qui, selon Meirieu (1991), devraient diriger toute forme d'innovation en milieu scolaire. Le premier de ces principes est la simplicité qui permet de s'assurer de rejoindre les praticiens et de garantir l'utilisation du matériel. Le second concerne le rapport à la théorie, qui donne son caractère de pertinence à la recherche. Le troisième a trait à l'application : l'intervention doit pouvoir se traduire en objectifs et en exercices. Donc, «simplicité

d'utilisation, conformité aux aspects théoriques, fécondité pour la pratique» (Meirieu 1991, page 112).

L'intervention intégrative implique le recours à un matériel linguistique au service de la démarche d'écriture. Les deux objectifs suivants font donc partie de la recherche :

1. développer un matériel linguistique qui soit au service de la matière et qui permette d'améliorer les textes produits par les étudiants;
2. proposer des solutions au problème de la surcharge de correction que peut provoquer l'intégration d'une démarche d'écriture.

Si, pour les sujets du groupe expérimental, contrairement à ceux du groupe de contrôle, on applique une «intervention pédagogique intégrative» consistant, tout au long de la session, à intégrer à la pédagogie normale différents outils linguistiques, alors il serait permis de formuler les hypothèses suivantes :

Première hypothèse :

Les élèves du groupe expérimental, à qui on applique «l'intervention pédagogique intégrative», obtiennent une amélioration supérieure de leur compétence à écrire entre les épreuves linguistiques du prétest et du post-test par rapport aux élèves du groupe de contrôle (à situation pédagogique normale).

Deuxième hypothèse :

Les élèves du groupe expérimental, à qui on applique «l'intervention pédagogique intégrative», obtiennent à l'examen final disciplinaire un résultat supérieur à celui des élèves du groupe de contrôle (à situation pédagogique normale).

La description de l'expérimentation devrait rendre plus concrètes les caractéristiques de l'intervention intégrative telle qu'elle s'est faite en classe. Elle devrait aussi mettre en lumière les différences entre l'enseignement reçu par le groupe expérimental et celui reçu par le groupe de contrôle.

Chapitre 3

Description de l'expérience

Cette section décrit les caractéristiques des sujets ayant pris part à cette recherche et le matériel didactique utilisé, en plus de fournir les informations pertinentes concernant le déroulement de l'expérience. La dernière partie présente le plan d'expérience, les variables et les facteurs contrôlés.

1. Les sujets de la recherche

L'échantillon est constitué de 152 sujets, provenant de classes d'élèves inscrits au collège de Maisonneuve en première année de la concentration de psychologie. Le cours de *Psychologie du développement* (sigle 350-901) est un cours obligatoire pour tous ces élèves. Dès le début de la session, les étudiants qui ont leurs cours les lundis et les mercredis de onze heures trente à quatorze heures trente sont arbitrairement assignés au groupe de contrôle, tandis que ceux qui ont leurs cours le jeudi à huit heures trente et le vendredi à midi trente sont assignés au groupe expérimental. Soixante-dix-huit élèves font partie du groupe de contrôle (dont 29 garçons et 49 filles) et soixante-quatorze élèves font partie du groupe expérimental (20 garçons et 54 filles).

2. Le matériel d'expérimentation

Le matériel utilisé pour cette recherche se subdivise en quatre catégories : les instruments liés aux renseignements sur les sujets, les instruments servant à l'intervention pédagogique, les instruments de collecte de données (variables dépendantes) et le questionnaire post-expérimental.

2.1. Les instruments liés aux renseignements sur les sujets

2.1.1. La formule de consentement

Dès le premier cours, chaque élève signe une formule par laquelle il consent à participer à la recherche. Cette formule est soumise aux élèves au moment de rédiger la première épreuve linguistique. Une copie de cette formule est présentée dans l'annexe A.

2.1.2. La fiche d'identification

La fiche d'identification est également distribuée aux élèves dès le premier cours, à l'occasion de leur première épreuve linguistique. La fiche a pour but de vérifier certaines données relatives à l'échantillon qui risquent d'influencer les résultats de l'expérience. Ces caractéristiques sont l'âge, le sexe et la langue parlée à la maison. Une copie de cette fiche se trouve dans l'annexe A.

2.2. Les instruments servant à l'intervention pédagogique (variable indépendante)

Cette partie présente à la fois la description des instruments pédagogiques et leur utilisation, selon qu'il s'agit du groupe de contrôle ou du groupe expérimental. Il peut être utile de rappeler ici que la variable indépendante est constituée de l'intervention intégrative comprenant les deux stratégies pédagogiques particulières qui sont les suivantes :

1. l'intégration, la supervision et l'évaluation formative d'activités d'écriture qui sont mises au service de l'assimilation de la matière;
2. l'enseignement des structures textuelles et des modes de structuration des idées dans les textes raisonnés avec application à des textes reliés à la matière du cours.

C'est cette intervention, telle qu'elle est définie ici, qui fait varier l'utilisation en classe des différents instruments.

2.2.1. Le plan de cours (syllabus)

Le plan de cours distribué aux élèves participant à l'expérience s'inspire du syllabus mis au point originellement par l'équipe de professeurs responsables du cours «*Psychologie du développement*». Ce syllabus comporte une présentation générale du cours, des objectifs généraux et des objectifs spécifiques explicitement formulés, ainsi qu'une description de la formule pédagogique adoptée dans le cours. La matière est subdivisée en quatre modules qui correspondent aux grands stades de développement de l'être humain. À la fin de chaque module, on précise l'objectif terminal et les modalités de l'évaluation. Dans la partie réservée au mode d'évaluation, les critères pour juger de la qualité des travaux écrits sont énoncés. Ces mêmes critères servent à corriger les épreuves linguistiques au prétest et au post-test. Un échéancier, présenté sous forme de tableau, fait état de la répartition de la matière et des travaux à effectuer durant les quinze semaines de cours.

Les plans de cours distribués au groupe de contrôle et groupe expérimental sont identiques à une exception près : le syllabus du groupe expérimental comporte l'énoncé d'objectifs relatifs à l'écriture en classe qui ne sont pas inclus dans le plan de cours du groupe de contrôle. L'annexe A contient une copie des deux syllabus.

2.2.2. Le cahier de notes de cours

Le même cahier de notes de cours (Bergeron, Colette, Smith, Trépanier et Vallières, 1995) est utilisé dans toutes les classes pour l'enseignement de la théorie. Ce cahier résume l'essentiel de la matière. Les élèves des deux groupes se réfèrent à ce cahier de notes pour écrire des textes et pour préparer leurs examens. Ainsi, les élèves peuvent écrire un texte décrivant un adolescent typique en utilisant les explications relatives aux quatre aspects du développement qui sont données dans le cahier de notes.

Voici comment l'usage du cahier peut varier selon qu'il s'agit du groupe de contrôle ou du groupe expérimental. Dans le groupe de contrôle, les consignes sont d'abord expliquées et les élèves sont ensuite laissés à eux-mêmes pour organiser le matériel. L'enseignante est disponible pour répondre aux questions. Dans le groupe expérimental, l'enseignante propose de faire le portrait de l'adolescent en utilisant le mode descriptif de structuration des idées. Les étudiants utilisent alors le cahier de notes de cours pour trouver les données relatives à chaque stade du développement, selon les quatre aspects présentés toujours dans le même ordre, soit physique, intellectuel, affectif et social. *De plus*, l'enseignante suggère une démarche à suivre : chaque élève résume les caractéristiques **d'un**

des quatre aspects du développement de l'adolescent et ensuite ces résumés sont utilisés pour élaborer une description complète.

2.2.3. Le recueil de textes

Un recueil de textes (Bergeron, Smith, Trépanier et Vallières, 1995) fait aussi partie du matériel pédagogique qui est distribué à tous les élèves. Il est composé de textes servant de compléments à la matière. Ces textes proviennent de sources variées, soit de revues ou de livres spécialisés ou de vulgarisation. Ils sont sujets à évaluation au même titre que le cahier de notes. Ces textes sont aussi utilisés pour les ateliers faits en classe individuellement ou en équipe. Les textes de ce recueil servent également comme modèles pour les cinq modes de structuration des idées que les élèves doivent apprendre à utiliser dans la rédaction de leurs textes. En général, l'enseignante demande aux élèves des deux groupes de lire le texte à domicile avant de se présenter au cours. L'utilisation de ce recueil de textes est similaire dans les deux groupes, exception faite des quelques distinctions apparaissant dans les paragraphes qui suivent.

Dans le groupe de contrôle, les textes sont utilisés surtout comme compléments théoriques pour comprendre la matière. L'étude des textes se fait par le biais d'ateliers d'équipe de trois ou quatre élèves. Dans ces ateliers, les élèves n'écrivent pas de longs textes. La matière est morcelée : les élèves répondent en équipe à une série de questions brèves qui les aident à repérer l'essentiel des informations contenues dans le texte. À titre d'exemple, l'enseignante peut demander d'identifier les principales caractéristiques d'une des méthodes d'éducation parentale. Un élève de l'équipe joue le rôle de secrétaire dont la copie est corrigée par l'enseignante.

Pour les élèves du groupe expérimental, l'étude du texte consiste à mettre en relief la structure du texte en même temps que son contenu. De façon générale, les exercices d'écriture en classe exigent, de la part de ces élèves, l'écriture d'un texte complet. Ils doivent se reporter à un mode particulier de structuration des idées pour composer leur texte. Ainsi, les étudiants peuvent avoir à produire un texte ayant pour but de comparer deux méthodes d'éducation parentales : ils utilisent alors le mode de structuration des idées par comparaison. Chaque élève écrit un texte qui est corrigé individuellement par l'enseignante.

2.2.4. Le Guide de lecture

Le Guide de lecture présente les outils linguistiques qui ont été conçus pour la recherche. Il est à la disposition à la fois des élèves faisant partie du groupe de contrôle et de ceux du groupe expérimental. Les outils linguistiques comprennent les cinq modes de structuration des idées qui sont expliqués à l'étudiant et présentés sous forme de tableaux. Ils incluent aussi une page de conseils pratiques pour la rédaction de textes, des modèles de textes raisonnés avec une mise en relief des éléments de structure, une fiche de résumé de textes et une grille de correction critériée qui permet de comprendre l'évaluation effectuée par l'enseignante et qui peut aussi servir à des fins d'auto-évaluation. En outre, des questionnaires ont été conçus en relation avec chaque texte au programme qui mettent aussi l'accent sur les structures textuelles. Cette façon de procéder a pour but de rendre l'étudiant conscient des structures textuelles, et au moment de la lecture, et au moment de l'écriture. Le contenu n'est pas sacrifié pour autant, puisque l'étudiant doit résumer le propos du texte toujours en tenant compte de l'organisation des idées.

Toutefois, l'usage que font les étudiants du guide de lecture diffère, selon qu'ils appartiennent au groupe de contrôle ou au groupe expérimental. Au début de la session, l'enseignante explique aux élèves du groupe de contrôle que ce guide accompagne le recueil de textes pour les aider à mieux lire et comprendre les textes à l'étude. Les exercices d'écriture du guide peuvent aussi améliorer leur réussite aux examens. Durant le reste de la session, pratiquement aucune autre référence ne sera faite à cet instrument pour le groupe de contrôle.

Dans le groupe expérimental, le guide de lecture est utilisé de façon suivie. Pour chaque texte à l'étude, le guide identifie le mode de structuration des idées sensibilisant l'élève à l'organisation du texte. On demande ensuite à l'élève d'écrire un texte qui utilise la même structure. Le guide montre aussi la division du texte en trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion. L'enseignante utilise un texte comme exemple et demande ensuite aux élèves d'en rédiger un semblable. Elle peut ainsi leur demander de comparer le développement social et affectif des filles et des garçons en rédigeant une introduction, un développement et une conclusion.

Ainsi, l'utilisation en classe des outils linguistiques contenus dans le guide constitue la différence essentielle entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Dans le groupe expérimental, l'enseignante prend soin d'enseigner la structuration des idées dans le but d'aider les élèves à prendre conscience du contenu du texte et aussi de la façon dont ce

contenu est organisé. De plus, elle fait régulièrement écrire en classe des textes s'inspirant des modèles à l'étude.

2.2.5. Les instruments d'évaluation formative et sommative

Des tests d'évaluation formative ont été élaborés pour faciliter la révision de la matière. Ces tests contiennent tous des questions objectives et des questions à développement. Les mêmes tests objectifs et les mêmes questions à développement sont distribués aux deux groupes. Dans les deux groupes, du temps est alloué en classe pour répondre aux questions de l'évaluation formative. La révision des questions s'effectue de la même façon dans les deux groupes : les élèves répondent aux questions et donnent ensuite leurs réponses oralement, l'enseignante corrigeant au besoin.

Durant la session, il y a quatre évaluations sommatives : une à la fin de chaque module. Environ la moitié des questions présentées dans ces évaluations sommatives sont objectives; l'autre moitié est constituée de questions à développement. Pour ces dernières questions, une attention particulière est accordée aux consignes de rédaction qui précisent à la fois les conditions relatives à la situation de communication et les critères d'évaluation. On spécifie aux élèves le «récepteur» auquel leur texte doit s'adresser. Par exemple, les élèves doivent imaginer qu'ils s'adressent à des moniteurs de garderies pour décrire le développement normal d'enfants d'âge pré-scolaire. Un des critères d'évaluation est la clarté et l'accessibilité du langage en fonction du lecteur visé.

Si les mêmes évaluations formatives et sommatives servent pour tous les élèves, par contre l'utilisation qu'en fait l'enseignante est différente d'un groupe à l'autre : dans le groupe de contrôle, les questions à développement sont étudiées en classe dans le seul but de réviser le contenu de la matière, tandis que dans le groupe expérimental, elles le sont en fonction de deux aspects : la structure du texte et le contenu. Par exemple, dans une question à l'étude, l'enseignante demande aux élèves de comparer le développement intellectuel de l'enfant d'âge pré-scolaire et celui de l'enfant d'âge scolaire. En révisant la réponse à cette question avec les élèves du groupe expérimental, l'enseignante les aide à organiser les idées en tenant compte de la structure et fournit une rétroaction à la fois sur le contenu et sur la structure de la réponse.

2.2.6. Le dossier de session

Le dossier de session regroupe tous les exercices d'écriture faits par l'élève durant la session, en classe et à la maison. Dans ce dossier, se trouvent également les évaluations formatives et en particulier les réponses aux questions à développement préparatoires à l'examen. Le but du dossier de session est de fournir à l'élève des moyens pour l'aider à progresser dans son apprentissage et à mesurer son évolution, puisqu'il reçoit régulièrement de la rétroaction de la part de l'enseignante. Le dossier de session permet à l'enseignante de mesurer l'engagement concret de l'élève dans les ateliers et dans les évaluations formatives, puisque l'élève inclut dans son dossier les réponses aux questions d'examen préparées à domicile. Le dossier est noté dans le but de motiver les élèves à le compléter tout au long de leur démarche. Il permet également un retour sur les examens et offre à l'élève la possibilité de corriger ses fautes d'orthographe et de syntaxe, ce qui influence la note qu'il reçoit pour son dossier. Cette dernière mesure permet ainsi de tenir compte du critère de maîtrise de la langue sans transformer pour autant l'enseignante de psychologue en professeur de grammaire.

Le dossier de session est utilisé de façon identique dans le groupe de contrôle et dans le groupe expérimental. Il est évalué à la même fréquence dans les deux groupes, c'est-à-dire cinq fois durant la session : à la fin de chaque module et à la fin de la session. La seule différence réside en fait dans le degré d'élaboration des exercices contenus dans le dossier, ceux du groupe expérimental étant, il va sans dire, plus substantiels que ceux du groupe de contrôle.

On peut donc voir, en concluant sur cette partie, que la distinction entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle se situe essentiellement au niveau de l'intervention pédagogique qui intègre systématiquement l'utilisation des outils linguistiques en classe dans le groupe expérimental. Pour le groupe de contrôle, ces outils, quoique disponibles, ne font pas partie intégrante de l'enseignement, qui reste centré essentiellement sur la transmission de la matière.

2.3 Les instruments de cueillette des données (variables dépendantes)

2.3.1. Les tests d'épreuve linguistique

Pour vérifier l'amélioration de la compétence à communiquer par écrit, on fait rédiger aux élèves un texte de deux à trois pages qui exige le développement d'un thème proposé, soit la violence ou la drogue. Les élèves du premier groupe qui rédigent sur le premier thème au prétest (c'est-à-dire au tout premier cours, avant la mise en place de l'intervention pédagogique intégrative), écrivent sur le second thème au post-test (c'est-à-dire après l'intervention pédagogique intégrative à la quatorzième semaine). Les élèves du deuxième groupe font l'inverse.

Les tests d'écriture se présentent de la façon suivante : l'énoncé du thème est précédé de consignes en rapport avec le type de texte attendu, un texte d'argumentation contenant une introduction, un développement et une conclusion. Des pistes de développement sont suggérées aux élèves sans obligation de les traiter toutes. La situation de communication est précisée : les élèves sont invités à écrire pour un journal étudiant. Les critères de correction sont aussi précisés. Les élèves disposent de deux heures de cours pour rédiger ce texte, dont la longueur ne doit pas excéder trois pages. Ces tests sont présentés dans l'annexe A.

Pour le choix des sujets proposés aux étudiants, on a tenu compte de certains critères. Un premier critère exige que tous les élèves aient à peu près le même niveau de connaissance du sujet avant l'expérimentation. Le deuxième critère précise que le sujet ne doit pas être directement relié à la matière du cours de sorte que, s'il y a amélioration, elle ne soit pas due à ce facteur.

Des précautions sont prises aussi pour assurer une correction neutre des tests, d'autant plus que les correctrices sont les deux chercheuses impliquées dans la recherche. Pour éviter tout écart de correction, les copies du prétest sont intercalées dans celles du post-test sans possibilité de les distinguer pendant la correction. Seul le code de l'élève permet de retracer son groupe; d'autre part, le thème indique si, dans ce groupe, il s'agit d'un prétest ou d'un post-test. Finalement, les copies sont replacées dans leurs groupes respectifs pour l'analyse des résultats.

Ces textes sont corrigés à l'aide d'une grille de correction qui inclut cinq critères séparés mais d'égale valeur : la pertinence, la cohérence, l'exhaustivité, la clarté du style et la maîtrise de la langue. À ces critères sont associés des seuils de réussite : excellent, très

bien, etc., qui s'expriment aussi en pourcentage. Ces seuils permettent de clarifier les qualités attendues en fonction de la note attribuée. Ainsi, cette grille permet de tenir compte de la qualité globale du texte sans perdre de vue chacun des critères particuliers. Les grilles de correction utilisées pour la correction de ces épreuves linguistiques sont présentées à l'annexe A.

2.3.2. L'examen final disciplinaire

L'examen final disciplinaire a pour but de comparer le groupe de contrôle et le groupe expérimental quant à la compréhension de la matière (seconde variable dépendante). Il s'agit d'un test objectif de 50 questions à choix multiples. Un certain nombre de questions évaluent la mémorisation de la théorie, d'autres font appel à l'analyse, d'autres exigent l'esprit de synthèse, alors que, pour certaines, il s'agit d'appliquer les connaissances à des situations variées. Les formulations sont donc d'une complexité variable. Les questions couvrent toute la matière vue pendant la session : la moitié de l'examen (questions 1 à 26) comporte des questions de révision de la matière et l'autre moitié (questions 27 à 50) comporte des questions nouvelles touchant les deux derniers modules de la session.

2.3.3. Le questionnaire post-expérimental d'évaluation du cours

Le rôle du questionnaire d'évaluation du cours est d'apporter un supplément d'information pour raffiner l'interprétation des résultats. Il veut mesurer la perception et le jugement des élèves par rapport à l'enseignement qu'ils reçoivent. Ce questionnaire comporte une série de questions à caractère objectif portant sur l'évaluation des différentes composantes de l'enseignement : le plan de cours, le cours lui-même et la façon d'enseigner. Une deuxième série de questions, toujours objectives, permet à l'élève d'évaluer sa propre motivation par rapport au cours. Enfin, des questions ouvertes permettent à l'élève de faire des commentaires plus personnels sur ce qui l'a aidé dans le cours, sur ce qu'il a le moins apprécié, et de porter un jugement sur l'utilité des outils linguistiques. L'annexe A contient une copie de ce questionnaire.

3. Le déroulement de l'expérience

La session se déroule sur quinze semaines. Au premier cours, en présentant son plan d'étude, l'enseignante informe tous les élèves qu'ils font partie d'un projet de recherche qui exige d'eux qu'ils écrivent régulièrement en classe et à la maison des textes ayant rapport à la matière du cours, ceci pour les aider dans leur apprentissage de l'écriture et de la matière. Elle leur explique également que leur participation est volontaire et les assure de la confidentialité des résultats. Elle demande ensuite aux élèves de signer une formule de consentement, de remplir la fiche d'identification et de rédiger l'épreuve linguistique (prétest).

Durant les douze semaines d'expérimentation suivantes, la matière théorique est présentée à l'aide de cours magistraux, de films et d'ateliers d'écriture faits individuellement ou en équipe. De façon générale, les deux groupes d'élèves écrivent à chaque semaine, mais comme il a été mentionné précédemment, l'enseignement qui accompagne les exercices d'écriture diffère d'un groupe à l'autre ainsi que le type d'écriture exigée.

Rappelons que dans le groupe de contrôle, l'enseignement est centré uniquement sur l'apprentissage de la matière. Les exercices faits en classe servent à assimiler cette matière; les ateliers d'écriture se font en équipe et sont également évalués en équipe. Ils sont souvent composés d'une série de questions qui aident l'élève à repérer l'essentiel de la matière et les outils linguistiques ne sont pas utilisés en classe. Aucun effort n'est fait pour faire connaître aux élèves l'utilité des outils linguistiques soit pour comprendre la matière ou pour mieux développer leurs réponses aux examens.

Dans le groupe expérimental, l'enseignante explique à la fois la matière et la structure des textes étudiés. En se servant du *Guide de lecture*, elle fait ressortir le plan de travail de l'auteur et la structure ou l'organisation du texte. Ensuite les élèves font un exercice où ils écrivent un texte relatif à la matière enseignée en suivant le plan du texte à l'étude qui sert de modèle. Tous ces exercices sont mis dans le dossier de session et corrigés individuellement. L'élève reçoit des rétroactions sur le contenu ainsi que sur les qualités linguistiques de ses réponses.

Durant la session, il y a quatre évaluations sommatives, c'est-à-dire une à la fin de chaque module. Environ la moitié des questions présentées dans ces évaluations sommatives sont objectives; l'autre moitié porte sur des questions à développement. Tel que déjà mentionné dans la description de l'examen final disciplinaire, cet examen est composé

uniquement de questions objectives. Enfin, un examen formatif est présenté la semaine qui précède l'examen sommatif. Les questions à développement sont également distribuées la semaine précédant l'examen pour une pratique en classe. Les réponses des équipes sont données oralement et l'enseignante corrige au besoin. Comme les élèves connaissent toutes les questions à développement une semaine avant l'évaluation sommative, ceux qui le désirent peuvent préparer toutes les questions à développement durant la semaine qui précède l'examen sommatif.

À la quatorzième semaine, les élèves rédigent leur seconde épreuve linguistique (post-test d'épreuve linguistique). Cette épreuve est suivie d'un test formatif pour préparer l'examen final disciplinaire qui a lieu à la quinzième semaine.

4. Le plan d'expérience

Le plan d'expérience retenu pour vérifier les hypothèses est un plan factoriel 2X2, expérimental à deux groupes indépendants et à mesures répétées sur la variable «moment de l'expérience». Ce plan comporte deux variables indépendantes et deux variables dépendantes.

La première variable indépendante est «l'état de l'intervention intégrative». Il s'agit d'une variable qualitative, manipulée et variant à deux niveaux qui correspondent aux deux groupes indépendants : l'absence d'intervention intégrative au cours de la session pour le groupe de contrôle, et la présence de l'intervention intégrative durant la session pour le groupe expérimental. Rappelons que l'intervention intégrative décrite plus haut consiste à inclure tout au long de l'enseignement de la matière des stratégies relatives à l'écriture qui sont toujours en lien avec la matière enseignée.

La seconde variable indépendante est le «moment de l'expérience». Cette variable est qualitative, manipulée et varie à deux niveaux : le prétest, qui a lieu au premier cours de la session, et le post-test, durant la quatorzième semaine de la session.

La première variable dépendante correspond au «résultat obtenu à l'épreuve linguistique». Il s'agit d'une variable quantitative. Rappelons que cette épreuve consiste à écrire un texte d'au plus trois pages sur un thème donné. Ce texte est ensuite évalué en fonction de cinq critères (voir annexe A) valant chacun 10 points, pour un total de 50 points. Cette mesure est reprise à deux moments durant la session : lors du prétest au début de la session et lors du post-test à la fin de la session.

La seconde variable dépendante est le «résultat obtenu à l'examen final disciplinaire». Cette variable est quantitative. Il s'agit du résultat obtenu à cinquante questions portant sur la matière du cours, parmi lesquelles vingt-six portent sur une matière déjà vue et vingt-quatre correspondent à la matière nouvelle des derniers modules. Chaque question vaut un point, pour un total de cinquante points.

Le tableau suivant permet de mieux visualiser les traits communs et les traits distinctifs du groupe de contrôle par rapport au groupe expérimental. La colonne de gauche présente l'utilisation des instruments qui est faite avec le groupe de contrôle, alors que la colonne de droite permet de mieux saisir les caractéristiques de l'enseignement propre au groupe expérimental.

Tableau 4. Synthèse des traits communs et des traits distinctifs dans le groupe de contrôle et dans le groupe expérimental

Groupe de contrôle	Groupe expérimental
<p><u>Instruments de cueillette de données</u></p> <p>Épreuves linguistiques : Semaine 1 : prétest Semaine 14 : post-test Semaine 15 : examen final disciplinaire Questionnaire d'évaluation du cours</p> <p><u>Instruments pédagogiques :</u></p> <p>Plan de cours (pas d'objectifs relatifs à l'écriture) Cahier de notes de cours Recueil de textes Outils linguistiques du Guide de lecture (accessibles aux élèves mais non utilisés en classe) Évaluations formatives (révision de la matière) Dossier de session (travaux faits en équipe et évalués en équipe)</p> <p><u>Enseignement :</u></p> <p>Exposés magistraux Films en complément Textes utilisés pour l'enseignement de la matière Ateliers axés sur le contenu de la matière (travaux d'équipe/ note d'équipe) Evaluation par examen avec une partie objective et une partie à développement</p>	<p><u>Instruments de cueillette de données</u></p> <p>Épreuves linguistiques : Semaine 1 : prétest Semaine 14 : post-test Semaine 15 : examen final disciplinaire Questionnaire d'évaluation du cours</p> <p><u>Instruments pédagogiques :</u></p> <p>Plan de cours (objectifs relatifs à l'écriture) Cahier de notes de cours Recueil de textes Outils linguistiques du Guide de lecture (utilisés régulièrement en classe par l'enseignante et les élèves) Évaluations formatives (révision de la structure du texte et de la matière) Dossier de session (textes écrits et évalués individuellement)</p> <p><u>Enseignement :</u></p> <p>Exposés magistraux Films en complément Textes utilisés comme modèles de structuration des idées Ateliers d'écriture de textes (travaux individuels/ rétroaction individuelle) Evaluation par examen avec une partie objective et une partie à développement</p> <p>En plus : Apprentissage de la matière par la rédaction de textes Enseignement des structures textuelles Pratique régulière de l'écriture en lien avec la matière avec structuration des textes Supervision de cette pratique en classe et par le dossier de session</p>

Chapitre 4

Analyse des résultats

La présente section expose, dans un premier temps, la méthode d'analyse des résultats, c'est-à-dire la façon dont les données brutes individuelles ont été regroupées pour produire les tableaux utiles à l'analyse des résultats. Les résultats principaux sont regroupés et ensuite décrits pour chacune des hypothèses de la recherche. Les résultats des tests statistiques inférentiels permettent de se prononcer ou non sur la confirmation des hypothèses. Enfin, quelques résultats secondaires sont exposés pour tenter de jeter un meilleur éclairage sur les résultats principaux.

1. Méthodes d'analyse

Pour vérifier la première hypothèse, 126 sujets participent à l'expérience : 66 d'entre eux font partie du groupe de contrôle et 60, du groupe expérimental. Des 152 élèves inscrits aux cours, 26 sont éliminés, soit parce qu'ils ont abandonné le cours, soit parce qu'ils étaient absents lors du prétest ou du post-test. Les résultats aux épreuves linguistiques réalisées lors du prétest et du post-test sont calculés pour chaque sujet au moyen de la grille critériée de l'annexe A. Chacun des critères de correction compte pour une valeur égale de 10 points, ce qui donne un résultat global sur 50 points pour le prétest ainsi que pour le post-test. Ces résultats individuels sont rapportés au tableau 12 de l'annexe B. Les moyennes et les écarts types du groupe de contrôle et du groupe expérimental sont ensuite calculés pour le prétest et le post-test. Une analyse de la variance (test F) est appliquée sur ces résultats avec un seuil de signification de 0,05.

Cent quarante et un sujets, 74 pour le groupe de contrôle et 67 pour le groupe expérimental, servent à vérifier la seconde hypothèse. Des 152 élèves inscrits au cours, 11 sont éliminés parce qu'ils ont abandonné le cours ou parce qu'ils ne se sont pas présentés à l'examen final. On calcule le résultat de chaque élève à l'examen final disciplinaire, qui compte 50 questions objectives valant un (1) point chacune. Le tableau 13 de l'annexe B rapporte ces résultats individuels. La moyenne et l'écart type du groupe de contrôle et du groupe expérimental sont ensuite calculés. L'analyse de la variance (ou test F) est appliquée sur ces données avec un seuil de signification de 0,05.

Certaines analyses secondaires sont également effectuées sur les résultats. Au prétest et au post-test linguistiques, les données sont examinées en fonction du sexe des sujets. Pour l'examen final disciplinaire, des analyses secondaires sont réalisées en fonction du sexe et du type de questions (questions de révision ou questions portant sur la matière nouvelle). Le

groupe de contrôle et le groupe expérimental sont également comparés quant à leur performance aux trois examens à développement et aux trois examens objectifs (incluant l'examen final disciplinaire) produits au cours de la session. L'analyse de la variance ou le test t de Student servent de tests d'inférence avec un seuil de signification de 0,05.

Enfin, d'autres études secondaires portent sur les résultats obtenus au questionnaire post-expérimental d'évaluation du cours. Les distributions de fréquence du groupe de contrôle et du groupe expérimental sont comparées pour chaque question. Le détail de ces résultats se trouvent au tableau 14 de l'annexe B. Les réponses aux questions ouvertes sont regroupées par thèmes et présentées séparément pour les deux groupes (voir annexe B). Ces questions ouvertes sont analysées de manière qualitative pour alimenter l'interprétation des résultats.

2. Résultats

La section suivante analyse les résultats obtenus pour chacune des hypothèses en considérant séparément le groupe de contrôle et le groupe expérimental.

Hypothèse 1

Tableau 5. Résultats obtenus à l'épreuve linguistique lors du prétest et du post-test par le groupe de contrôle et par le groupe expérimental

Groupe	Nombre de sujets	Résultats (sur 50) à l'épreuve linguistique selon le moment de l'expérience			
		Prétest		Post-test	
		Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Contrôle	66	32,3	5,5	32,9	6,1
Expérimental	60	33,1	5,8	33,3	6,9

Le tableau 5 présente les moyennes et les écarts types du groupe de contrôle et du groupe expérimental au prétest et au post-test d'épreuve linguistique. On y observe que le groupe de contrôle a obtenu une moyenne de 32,3 et un écart type de 5,5 au prétest ainsi qu'une moyenne de 32,9 et un écart type de 6,1 au post-test. Ces résultats sont légèrement inférieurs à ceux du groupe expérimental, qui a obtenu 33,1 de moyenne au prétest avec un écart type de 5,8 ainsi qu'une moyenne de 33,3 au post-test avec un écart type de 6,9.

Rappelons que la première hypothèse veut que les sujets du groupe expérimental, normalement comparables à ceux du groupe de contrôle au prétest d'épreuve linguistique, obtiennent de meilleurs résultats lors du post-test. Or, le test F présenté au tableau 15 de l'annexe B montre qu'il n'y a pas de différence significative ni entre les groupes ($F = 0,54$, $dl = 1$), ni entre les épreuves du prétest et du post-test ($F = 0,45$, $dl = 1$). De plus, contrairement à ce que prévoit l'hypothèse, l'interaction entre les groupes et les épreuves ($F = 0,085$, $dl = 1$) n'est pas significative non plus. Des analyses secondaires effectuées sur les résultats obtenus pour chacun des critères de correction des épreuves linguistiques pris isolément ne donnent aucun résultat significatif. La première hypothèse n'est donc pas confirmée.

Hypothèse 2

Tableau 6. Résultats obtenus à l'examen final disciplinaire par le groupe de contrôle et par le groupe expérimental

Groupe	Nombre de sujets	Résultats (sur 50) à l'examen final disciplinaire	
		Moyenne	Écart type
Contrôle	74	37,5	3,7
Expérimental	67	35,6	4,4

La seconde hypothèse prévoit que le groupe expérimental devrait obtenir de meilleurs résultats à l'examen final disciplinaire que ceux du groupe de contrôle. Or, au tableau 6, on constate tout à fait l'inverse puisque le groupe de contrôle obtient une moyenne de 37,5 avec un écart type de 3,7, tandis que le groupe expérimental obtient une moyenne de 35,6 et un écart type de 4,4. Le test F du tableau 16 de l'annexe B signale même une différence significative importante entre les deux groupes. En effet, le F obtenu est de 7,9 (dl de 1) et est significatif à 0,006. La seconde hypothèse n'est donc pas confirmée par les résultats de cette recherche.

Résultats secondaires

Tableau 7. Résultats obtenus aux trois examens objectifs de la session (incluant l'examen final disciplinaire) par le groupe de contrôle et par le groupe expérimental

Groupe	Nom-bre de sujets	Résultats (sur 50) aux trois examens objectifs de la session					
		Examen 1		Examen 2		Examen 3	
		Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Contrôle	74	43,4	4,4	42,9	4,7	37,5	3,7
Expéri-mental	67	42,8	5	43	4,8	35,6	4,4

Afin d'analyser plus en profondeur les résultats principaux, quelques données secondaires sont examinées. Le tableau 7 donne les résultats du groupe expérimental et du groupe de contrôle aux trois examens objectifs réalisés au cours de la session, le troisième examen objectif étant l'examen final disciplinaire. On y observe que les deux groupes obtiennent des résultats comparables lors des deux premiers examens. Au premier examen objectif, le groupe de contrôle obtient 43,4 sur 50 (écart type de 4,4) et le groupe expérimental, 42,8 sur 50 (écart type de 4,5). Pour le second examen, le groupe de contrôle obtient 42,9 sur 50 (écart type, 4,7) et le groupe expérimental, 43 sur 50 (écart type, 4,5). Quant à l'examen final, on se souvient que le groupe de contrôle y a obtenu un résultat supérieur à celui du groupe expérimental, soit 37,5 contre 35,6 (écart types respectifs de 3,7 et 4,4). Le test F présenté au tableau 17 de l'annexe B précise qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes si on combine les trois examens objectifs ($F = 1,8$ et $dl = 1$). On constate cependant qu'il y a une différence très significative entre les trois examens lorsque les deux groupes sont confondus ($F = 170,3$ et $dl = 2$), les résultats obtenus au dernier examen étant inférieurs à ceux des deux premiers. L'interaction significative à 0,046 entre les groupes et les trois examens présente un plus grand intérêt pour éclairer les résultats : elle indique que les groupes ne se comportent pas de la même façon aux trois examens, le dernier examen présentant une différence plus marquée entre les deux groupes que les deux premiers.

Tableau 8. Résultats obtenus aux trois examens à développement de la session par le groupe de contrôle et par le groupe expérimental

Groupe	Nombre de sujets	Résultats (sur 50) aux trois examens à développement de la session					
		Examen 1		Examen 2		Examen 3	
		Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Contrôle	74	33,3	7	35,1	6,7	23,8	6
Expérimental	67	32,5	8,5	32,5	8,7	23,1	5,4

Les deux groupes sont également comparés quant à leur performance aux trois examens à développement produits au cours de la session. Le tableau 8 indique que les deux groupes ont réussi les examens à développement 1 et 2 de manière comparable. Au premier examen à développement, le groupe de contrôle obtient 33,3 sur 50 (écart type de 7) et le groupe expérimental, 32,5 (écart type de 8,5). Au second examen à développement, le groupe de contrôle a une moyenne de 35,1 (écart type de 6,7) et le groupe expérimental, 32,5 (écart type de 8,7). Au troisième examen à développement, les résultats sont beaucoup plus bas et ce, pour les deux groupes : 23,8 (écart type de 6) pour le groupe de contrôle et 23,1 (écart type de 5,4) pour le groupe expérimental. Le test F, au tableau 18 de l'annexe B, n'indique aucun résultat significatif, sauf pour la différence entre les examens lorsque les groupes sont confondus ($F = 177,115$, $dl = 2$ donc $p = 0,0001$). Les deux groupes sont donc moins performants lors du dernier examen à développement, mais ils ne diffèrent pas entre eux de manière significative dans ce type d'examen.

Tableau 9. Résultats obtenus aux questions de révision et aux questions sur la matière nouvelle à l'examen final disciplinaire par le groupe de contrôle et par le groupe expérimental

Groupe	Nombre de sujets	Résultats (%) à l'examen final disciplinaire selon le type de question			
		Révision		Nouvelle matière	
		Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Contrôle	74	78,4	7,6	71,4	11,3
Expérimental	67	76,2	9,2	65,9	11

Les deux groupes sont comparés, au tableau 9, quant à leurs résultats aux questions de révision et aux questions portant sur la nouvelle matière du module 4, lors de l'examen final disciplinaire. On voit qu'aux questions de révision les moyennes sont comparables : le groupe de contrôle a une moyenne de 78,4% (écart type de 7,6) et le groupe expérimental, 76,2% (écart type de 9,2). Pour la nouvelle matière, la différence entre les groupes est plus prononcée : 71,4% (écart type de 11,3) pour le groupe de contrôle et 65,9% (écart type de 11) pour le groupe expérimental. À l'annexe B, le tableau 19 confirme d'abord ce qu'on savait déjà : il y a une différence significative entre les deux groupes lorsqu'on combine les questions de révision et les questions nouvelles de l'examen final disciplinaire. Mais ce dernier tableau fait ressortir qu'il existe une différence très significative entre les questions de révision et les questions nouvelles ($F = 84,828$, $dl = 1$, donc $p = 0,0001$), les questions de révision ayant été mieux réussies chez les deux groupes que les questions nouvelles. Le résultat le plus intéressant concerne l'interaction entre les groupes et les types de questions : elle est presque significative, à 0,085 ($F = 3$, $dl = 1$). Cette donnée indique que les deux groupes diffèrent davantage pour les questions nouvelles que pour les questions de révision. Autrement dit, à l'examen final disciplinaire, c'est surtout aux questions portant sur la nouvelle matière des modules 3 et 4 que les sujets du groupe expérimental ont moins bien réussi que ceux du groupe de contrôle.

Tableau 10. Résultats obtenus à l'épreuve linguistique lors du prétest et du post-test selon le sexe des sujets

Sexe des sujets	Nombre de sujets	Résultats (sur 50) à l'épreuve linguistique selon le moment de l'expérience			
		Prétest		Post-test	
		Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Féminin	90	33,4	5	33,7	6,2
Masculin	36	30,8	6,6	31,8	6,9

D'autres analyses secondaires présentent des résultats significatifs. Les données du prétest, du post-test et de l'examen final disciplinaire sont étudiées en fonction du sexe des sujets. Au tableau 10, on voit que les sujets féminins ont une moyenne de 33,4 (écart type de 5) au prétest d'épreuve linguistique et de 33,7 (écart type de 6,2) au post-test. Ces moyennes sont toutes deux supérieures, respectivement, à celles des sujets masculins : 30,8 (écart type de 6,6) au prétest et 31,8 (écart type de 6,9) au post-test. Cette différence est significative, d'après le tableau 20 de l'annexe B. En effet, le F obtenu est de 5,518 pour un degré de liberté de 1, ce qui est significatif à 0,02.

Tableau 11. Résultats obtenus à l'examen final disciplinaire selon le sexe des sujets

Groupe	Nombre de sujets	Résultats (sur 50) à l'examen final disciplinaire	
		Moyenne	Écart type
Féminin	99	37	3,9
Masculin	42	35,8	4,6

Le tableau 11, quant à lui, montre que les sujets féminins obtiennent de meilleurs résultats à l'examen final disciplinaire (moyenne de 37 et écart type de 3,9) que ceux des sujets masculins (moyenne de 35,8 et écart type de 4,6). Le test t de Student appliqué sur ces résultats donne un t de 1,6 pour un degré de liberté de 139, ce qui est significatif à 0,05.

Enfin, en annexe B, au tableau 14, on peut voir les distributions de fréquence obtenues par le groupe de contrôle et par le groupe expérimental à chacune des questions du questionnaire post-expérimental d'évaluation du cours. Dans l'ensemble, les résultats sont

assez comparables d'un groupe à l'autre. On note toutefois que le mode (pourcentage en grisé) se situe à des cotes d'évaluation différentes pour certaines questions. Pour la question 2.2 (Cours bien structuré), le mode se situe à une cote d'évaluation plus élevée pour le groupe de contrôle (5) que pour le groupe expérimental (4). On note l'inverse pour plusieurs autres questions, notamment la question 3.2 (Professeur manifeste de l'intérêt pour son enseignement), la question 3.4 (Le professeur répond clairement aux questions des élèves), la question 3.5 (Le professeur a une bonne communication avec les élèves), la question 3.7 (Le professeur apporte des commentaires utiles aux travaux ou aux examens) et la question 3.10 (Le professeur respecte les élèves).

Ainsi l'analyse des données montre que l'amélioration attendue sur le plan de l'écriture n'a pas été atteinte. En ce qui a trait à la performance dans la matière, on constate une inversion dans les résultats attendus, le groupe de contrôle réussissant mieux le test objectif, avec un écart significatif par rapport au groupe expérimental. Une analyse plus poussée démontre que cet écart se manifeste essentiellement au niveau des questions portant sur la nouvelle matière et non en rapport avec les questions de révision.

Chapitre 5

Interprétation des résultats

Les résultats que révèle l'analyse des données invitent à reconsidérer le bien-fondé de la problématique et de la démarche expérimentale. Ce retour devrait permettre à la fois de dégager des pistes d'interprétation pour chacune des hypothèses et d'envisager les possibles retombées, professionnelles et scientifiques, de cette expérimentation.

1. Retour sur la recherche

1.1 Bien-fondé du problème de départ

La problématique de cette recherche montre que les étudiants éprouvent des difficultés à produire des textes satisfaisants et que, plus leurs difficultés sont grandes, plus ils se trouvent désavantagés, non seulement dans leurs cours de français, mais dans tous les cours où l'écriture est requise pour apprendre. S'agit-il d'un faux problème? Un instrument de la recherche témoigne de la légitimité du diagnostic de départ : il s'agit du questionnaire post-expérimental d'évaluation du cours. Dans leurs commentaires, les étudiants attestent majoritairement la difficulté que représentaient les exercices d'écriture et les réponses à développement .

Si l'écriture n'est pas un don inné, alors les difficultés que les étudiants éprouvent à écrire ne sont pas, elles non plus, infuses. L'apprentissage ne peut être considéré indépendamment de l'enseignement. Si les étudiants écrivent mal, on peut toujours mettre la faute sur leur formation antérieure. Mais si leurs progrès sont insatisfaisants lors de leurs études collégiales, il faut peut-être alors se demander si les formules pédagogiques en usage au cégep sont efficaces. Cette recherche, fruit d'une collaboration interdisciplinaire, proposait des solutions de compromis entre l'importance à accorder aux compétences et celle à attribuer au contenu du cours. Le matériel linguistique a été intégré et enseigné, mais en préservant le plus possible le contenu initialement prévu. Est-ce la bonne ou la seule façon de procéder?

Quoi qu'il en soit, cette recherche n'infirme pas le bien-fondé du diagnostic posé au point de départ; elle contribue au contraire à le corroborer. Les difficultés à écrire des étudiants sont réelles. Les difficultés des professeurs à intégrer l'écriture dans un cours existent aussi : quelle place, quelle importance, quel temps faut-il réserver au contenu par rapport aux exercices d'écriture? La recherche ne présente pas, il va sans dire, de réponses

définitives à ces questions pourtant essentielles. Au contraire, elle contribue à relancer le débat.

1.2 La validité de l'expérimentation

Les hypothèses de cette recherche, complémentaires l'une de l'autre, illustrent la nature paradoxale de l'écriture qui, comme compétence, exige un apprentissage pour se développer, alors qu'elle favorise, comme outil, les apprentissages dans les différentes matières.

Dans le cadre de cette recherche, plusieurs précautions ont été prises pour éviter les biais qui auraient pu invalider l'expérience. Ainsi, les étudiants ne pouvaient soupçonner à quel groupe ils appartenaient, puisque le matériel distribué ne présentait aucune différence manifeste. Au moment de la correction, les prétests ont été amalgamés aux post-tests d'écriture sans qu'il soit possible aux correctrices de les distinguer. Enfin, le test qui mesure la compréhension de la matière assure la neutralité de l'évaluation par son caractère objectif. La session s'est déroulée sans heurt et aucune modification n'a été apportée par rapport au cheminement prévu.

Toutes ces précautions garantissent la fiabilité des résultats. Il ne reste donc plus qu'à explorer différentes pistes pour comprendre ces résultats.

2. Première hypothèse : interprétation des résultats

Le traitement, c'est-à-dire l'intervention intégrative, n'a pas permis d'améliorer de façon significative la qualité de l'écriture des étudiants du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe de contrôle. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces résultats, notamment la nature même de la compétence à améliorer, les limites du traitement et les modalités différentes d'évaluation selon qu'il s'agit de questions à développement ou de questions objectives.

2.1 Un temps de maturation trop limité pour l'écriture

Pour comprendre la nature de l'écriture, on peut la comparer au marathon : l'activité exige au préalable un long entraînement et ensuite, sur le parcours, un effort soutenu et persistant. Le sprint de dernière minute ne peut corriger le relâchement antérieur.

On ne gagne pas une course sur une longue distance seulement grâce à ses jambes : la coordination des mouvements suppose l'harmonisation du corps avec le cerveau.

L'écriture que pratique l'étudiant une fois qu'il est parvenu au cégep résulte aussi d'un long conditionnement. Peut-on, en une seule session, corriger les faiblesses qu'il a accumulées lors de sa formation antérieure tout en lui apprenant le maniement de nouveaux outils, et tout cela en ajoutant une matière nouvelle pour lui? «L'entraîneur se fait des illusions», dirait le sportif.

L'expérimentation visait à la fois la réussite dans la matière et l'amélioration de l'écriture, tout en ayant à se plier aux conditions inhérentes à l'enseignement au collégial. Une de celles-ci concerne la durée même de la session, qui est de quinze semaines. C'est un laps de temps très court pour construire un nouveau savoir et, en même temps, encadrer des activités d'écriture. La session risque d'être bien avancée avant que l'enseignante découvre les difficultés générales du groupe et celles qui sont propres à chaque étudiant et qu'elle puisse y apporter les correctifs appropriés.

Quinze semaines (dont il faut en fait soustraire trois semaines pour les tests de mesure expérimentaux), c'est effectivement très peu pour l'amélioration d'une habileté à caractère récursif, c'est-à-dire une habileté dont la progression se fait par cycles, avec des retours perpétuels qui permettent la consolidation avant que ne s'établisse la maîtrise du processus (Jones *et al.*, 1987; Flower et Hayes, 1983). Le temps est restreint pour permettre à des étudiants de voir l'utilité des outils proposés et d'apprendre à les utiliser adéquatement. C'est peu de temps pour qu'une rétroaction fasse son oeuvre, de sorte que le professeur puisse en apprécier les répercussions sur le texte. C'est court, si l'étudiant doit simultanément maîtriser des concepts théoriques nouveaux et les utiliser pour composer ses textes, alors même que l'on sait qu'il est plus difficile pour un scripteur d'écrire s'il ne maîtrise pas préalablement les données du sujet.

La durée très courte du traitement a donc certainement influé sur les résultats. Pour compenser de tels désavantages, aurait-il fallu une intervention plus forte, plus systématique ou, au contraire, aurait-on dû restreindre le projet?

2.2 Les limites du traitement

Plusieurs facteurs inhérents au cadre et aux buts de la recherche limitaient les possibilités d'intensifier ou de concentrer l'intervention.

Dans le contexte d'un cours de concentration, la priorité de l'enseignement doit, par la force des choses, être accordée à la matière. En contrevenant à cette contrainte, tout enseignant risque même de perdre la crédibilité auprès des étudiants qui peuvent lui reprocher de détourner le contenu à des fins autres que celles originalement prévues. Il faut même justifier auprès des étudiants la décision de développer les compétences fondamentales, sous peine de les voir faire le reproche de transformer un cours de psychologie en cours de français écrit. Certains étudiants ont d'ailleurs exprimé cette opinion en réponse au questionnaire d'évaluation du cours. L'apport des compétences fondamentales dans l'apprentissage de toute matière n'est donc pas encore un fait reconnu, et des réticences de la part des étudiants ont pu jouer dans leur motivation par rapport à l'utilisation des outils linguistiques. A quel point, d'ailleurs, étaient-ils convaincus du fait que l'écriture allait les aider à maîtriser le contenu?

Au point de départ, ce contenu apparaît comme chargé. Les étudiants confirment ce fait dans les réponses ouvertes au questionnaire post-expérimental d'évaluation du cours. Ils sont nombreux à suggérer un allègement de la matière ou une meilleure répartition. Quelques-uns proposent de se concentrer sur les étapes les plus susceptibles de susciter leur intérêt. Ces commentaires ne proviennent d'ailleurs pas uniquement des étudiants du groupe expérimental, mais également de ceux du groupe de contrôle, dont le cours était pourtant allégé d'une certaine façon par le fait qu'il ne comportait pas autant d'exercices d'écriture.

Compte tenu du fait que le contenu était chargé, peut-on aussi se demander si l'instrumentation linguistique proposée n'était pas inutilement lourde et complexe? Au lieu de faire pratiquer cinq modes de structuration textuelle, peut-être aurait-il mieux valu cibler ceux qui convenaient le plus à la matière? On aurait pu aussi réduire le nombre de textes dans le recueil, en privilégiant ceux qui illustraient à la fois la matière et les modes de structuration des idées les plus utilisés dans cette matière. Pourquoi aussi ne pas se restreindre à la pratique des paragraphes de développement sans ajouter l'introduction et la conclusion, puisque les réponses à développement ne nécessitent pas la rédaction de textes complets?

Ces questions révèlent en fait la nécessité qu'il y a d'étaler les objectifs d'écriture sur plusieurs sessions et dans plus d'un cours. A la première session, l'étudiant pourrait se sensibiliser aux structures textuelles en les repérant dans des textes modèles. A la seconde session, il pourrait apprendre à planifier le développement de ses textes en utilisant les modes de structuration des idées et, plus tard, il pourrait pratiquer la rédaction de l'introduction et de la conclusion.

2.3 Les différences dans l'évaluation

La durée de la session et le contenu du cours ont laissé une marge de manoeuvre réduite pour superviser et faire pratiquer l'écriture. La rétroaction sur les textes, sous forme d'annotations, s'est surtout faite dans le cadre de l'évaluation sommative. La réceptivité aux commentaires du professeur est peut-être moins grande lorsque ceux-ci sont associés à une pénalité en points. Effectivement, beaucoup d'étudiants expriment leur insatisfaction par rapport à cette évaluation. L'écriture, par sa nature même, prête flanc à une critique qui peut varier, ce qui ne risque pas d'être le cas pour des réponses à caractère objectif. De plus, les étudiants ont généralement mieux réussi, dans les quatre classes, les parties objectives dans les examens. Ils ont beaucoup apprécié les tests formatifs sur la matière, qui justement leur paraissaient des instruments de révision efficaces.

À quel point ces différents facteurs ont-ils pu atténuer la motivation à écrire? On ne peut écarter la possibilité que, progressivement en cours de session, les étudiants aient pris conscience qu'il valait mieux concentrer leurs efforts sur l'évaluation objective plutôt que sur la rédaction des réponses à développement qui étaient moins rétribuées en points. Face à un cours chargé, ils ont effectué des choix pragmatiques : ils ont investi leurs énergies dans les activités rapportant le plus en points et peut-être aussi en valorisation de l'ego.

À ce jeu, l'écriture a probablement été désavantagée encore plus dans les groupes expérimentaux. Plusieurs éléments jouaient contre elle : les tâches d'écriture sont perçues comme ardues; elles ne présentent pas le charme de la nouveauté; la progression est difficile à déceler, alors que, lorsqu'on apprend une nouvelle matière, les acquis se perçoivent plus facilement parce qu'on part de zéro. Dans les groupes expérimentaux, les exercices d'écriture ont de plus alourdi la charge de travail dans le cours. Se pourrait-il qu'ils aient contribué, dans ces classes, à un plus grand essoufflement ressenti surtout en fin de session, alors même qu'était appliqué le test de mesure de la seconde hypothèse?

Enfin, l'absence d'amélioration entre le prétest et le post-test est possiblement attribuable aussi au fait que les étudiants des deux groupes, de contrôle et expérimental, ont fourni moins d'effort à la fin de la session pour réussir leur texte, alors que leur perspicacité était plus grande : ils savaient en effet pertinemment que les résultats ne comptaient pas, ce qui n'était pas aussi évident pour eux en début de session.

3. Deuxième hypothèse : interprétation des résultats

Les hypothèses de la recherche sont en quelque sorte complémentaires l'une de l'autre, la variable indépendante étant la même. La première hypothèse n'étant pas confirmée, on pouvait aussi appréhender des résultats nuls à la seconde. Ce qui se produit par contre ici, c'est une inversion des résultats attendus, puisque c'est le groupe de contrôle qui réussit significativement mieux l'examen final disciplinaire. En fait, tous les facteurs qui expliquent l'absence de résultats pour la première hypothèse pourraient être repris comme éléments d'explication dans le cas d'une absence similaire de résultats pour la seconde. En effet, il faut du temps pour que les étudiants transforment en stratégies d'apprentissage des instruments de nature linguistique. Il faut pouvoir les utiliser fréquemment avant de mesurer leur utilité pour rédiger et d'en comprendre l'efficacité comme moyens pour apprendre.

Les facteurs qui contribuent à expliquer l'absence de résultats à la première hypothèse ne suffisent pourtant pas à élucider l'inversion dans le cas de la seconde hypothèse. La cause la plus plausible est probablement la saturation des étudiants du groupe expérimental par rapport aux trop grandes exigences du cours, alors que les étudiants du groupe de contrôle, qui avaient accordé moins d'importance à l'écriture, ont pu ménager leurs énergies pour faire face à la fin de session. Les étudiants du groupe de contrôle auraient donc concentré leurs efforts sur la réussite du test objectif de compréhension de la matière. Contrairement aux textes qui mesuraient la compétence en écriture, ce test avait comme avantage supplémentaire de compter pour la note finale. Ainsi, les étudiants du groupe expérimental obtiennent des résultats assez similaires à ceux du groupe de contrôle en ce qui a trait aux réponses de révision, mais on relève par contre une différence significative causée surtout par leurs réponses incorrectes aux questions portant sur la nouvelle matière.

On peut donc en déduire qu'une instrumentation qui paraît très efficace à l'analyse peut donner des résultats décevants dans la pratique parce que l'étudiant ne perçoit pas rapidement et concrètement les avantages de son usage ou que le temps pour y arriver est insuffisant.

4. Retombées de cette recherche et suites à y donner

Cette recherche laisse soupçonner que la modification des stratégies pédagogiques entraîne des changements profonds auxquels les professeurs risquent d'opposer une certaine résistance dont il faudra tenir compte dans toute innovation pédagogique. Parmi les valeurs

qui caractérisent les professeurs actuels, il y a l'importance accordée au contenu théorique du cours. Or, si on veut développer les compétences dans tous les cours du programme, il faudra alors se pencher sérieusement sur une redistribution du temps attribué à la présentation du contenu par rapport à celui qui sera consacré au traitement de ce contenu par les étudiants. Pour dépasser l'étape de la réceptivité et de la mémorisation, il faut faire en sorte que l'apprentissage débouche sur le « langage de la pensée » (Legendre, 1988).

L'intégration de l'écriture invite aussi à repenser les modes d'évaluation des apprentissages dans les cours : quelle place faut-il accorder aux questions objectives par rapport aux questions à développement ? Une évaluation de type « examen à développement » ne risque-t-elle pas de désavantager les étudiants qui ont de la difficulté à écrire et qui pourtant pourraient bien comprendre la matière ? De plus, à quel point peut-on prétendre que ces nouveaux modes d'évaluation n'alourdiront pas ou ne modifieront pas la tâche de correction du professeur ? En effet, si on fait écrire pour apprendre, il paraît logique qu'on vérifie la maîtrise de la matière par la rédaction de textes. Or, il est évidemment plus long de corriger des textes que des réponses à un examen objectif ou des réponses à développement réduit.

Pour ce qui est de la conception du matériel linguistique, il faudra penser à le simplifier le plus possible, mais surtout à l'adapter aux besoins de la discipline. Il faudrait pratiquement qu'aux yeux de l'enseignant il perde son caractère d'outil linguistique pour être perçu surtout comme un moyen supplémentaire au service de l'apprentissage de la matière. La conviction de l'enseignant lui-même est un argument puissant pour convaincre l'étudiant de l'utilité du matériel.

Enfin, du côté de l'évaluation, il faudrait se méfier des grilles contenant des critères et une pondération trop pointus visant une illusoire objectivité dans la correction des textes. Ces grilles peuvent avoir comme effet pervers d'automatiser l'écriture, de l'enfermer dans des recettes et des cadres stérilisants. Par contre, sur le plan purement expérimental, ne faudrait-il pas aller dans le sens inverse et essayer de concevoir un instrument de mesure précis, susceptible de mieux révéler les améliorations, aussi ténues soient-elles ?

Il faudrait enfin songer à des moyens de rendre efficace l'évaluation à caractère formatif : comment faire prendre conscience aux étudiants des faiblesses de leurs textes mais aussi de l'amélioration dans leur démarche d'écriture ? Le dossier de session est un instrument qui permet de tenir compte du cheminement de l'étudiant, mais il peut aussi devenir un moyen de soutenir sa motivation. Il faudrait alors que le professeur déroge à une

certaine tradition qui consiste à corriger par comparaison et qu'il tienne compte, dans l'évaluation, de l'effort et du progrès effectués par l'étudiant.

Enfin, dans toute future expérimentation, il faudra être sensible au fait qu'il est un peu illusoire de prétendre améliorer l'écriture par un traitement s'échelonnant sur une période aussi courte que celle de la session de quinze semaines de cours du collégial. Ce but paraît encore plus utopique si, en plus, l'intervention n'a lieu que dans un seul cours, sans continuité apparente avec ce qui se fait en parallèle dans les autres cours que suit l'étudiant. L'amélioration de l'écriture ne peut en effet relever de l'initiative d'un seul professeur. Elle exige la concertation entre les professeurs à l'intérieur du même programme pour assurer une progression dans les objectifs et les activités d'écriture associés à la matière de chaque cours.

Conclusion

La difficulté des étudiants à produire des textes qui satisfassent aux critères de pertinence, de cohérence, d'exhaustivité, de style et de maîtrise de la langue renvoient à leurs difficultés en cours d'exécution de la tâche d'écriture. Si la rédaction représente pour eux un tel défi, c'est parce qu'elle est une forme d'apprentissage-synthèse nécessitant le recours à des connaissances variées et exigeant la coordination de processus mentaux multiples. Paradoxalement, la complexité de l'écriture est aussi garante du potentiel cognitif dont elle est pourvue, ce qui fait d'elle un excellent outil pour s'approprier et structurer le savoir dans les différentes disciplines.

Les professeurs gagneraient à faire rédiger plus fréquemment les étudiants dans leurs cours, mais l'initiative ne sera pleinement rentable, semble-t-il, qu'en respectant certaines conditions qui pourraient influencer toute éventuelle recherche sur le sujet. Il faut s'assurer, entre autres, d'équilibrer le temps consacré à la présentation du contenu et le temps alloué aux exercices d'écriture sur ce contenu. Le matériel linguistique devra être le plus simple possible et adapté aux besoins de la matière. De plus, dans l'encadrement de l'étudiant, il faudra prévoir des moyens de soutenir sa motivation, car l'absence de volonté de sa part menace la réussite de tous les apprentissages, quels qu'ils soient. Il faudra aussi faire en sorte que les objectifs d'écriture apparaissent de façon progressive dans les différents cours du programme.

Il nous semble enfin que les résultats de cette recherche ouvrent la voie à une profonde réflexion : se pourrait-il, en effet, que l'intégration de l'écriture dans tous les cours bénéficient avant tout aux étudiants les plus talentueux, à ceux qui maîtrisent déjà l'écriture et qui, par le fait même, l'utilisent de façon efficace en situation d'apprentissage? Se pourrait-il que cette intégration dans tous les cours creuse plus profondément le fossé entre les étudiants forts et les étudiants faibles? Comme outil d'apprentissage, elle favoriserait alors les étudiants qui la maîtrisent bien, alors qu'elle se présenterait comme un obstacle pour ceux qui la pratiquent avec difficulté.

Bibliographie

- Actes de la journée pédagogique institutionnelle sur l'aide à l'apprentissage(1989), Collège du Vieux-Montréal.
- Actes du colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage(1989), L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers l'action, Collège de Sherbrooke.
- ADAMS, D. L. (1993). "Instructional Techniques for Critical Thinking and Life-Long Learning in Science Courses", JCST, nov. 1993, pages 100-104.
- AYLWIN, U. (1989). «Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours», Pédagogie collégiale, vol. 2, no 4, mai 1989, pages 12-18.
- AYLWIN, U. (1994). L'évaluation globale de la qualité des textes, Document interne, Cégep de Maisonneuve, Montréal, 7 pages.
- BEACH, R. (1987). "Strategic Teaching in Literature" in Strategic Learning and Teaching, ASCD, Alexandria, pages 135-161.
- BEALL, H., TRIMBUR, J.(1994). "Writing in Chemistry, Keys to Student Underlife", College Teaching, vol. 41, no 2.
- BERBAUM, J. (1984). Apprentissage et formation, Coll. «Que sais-je?», PUF, Paris.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1984). "Information Processing Demand of Text Composition" in Learning and Comprehension of Text, Mandl, Stein, Trabasso, Ed. LEA, Hillsdale, N.J., pages 407-430.
- BLOCK, J. (1988). "Response to Slavin : Mastery Learning Works" in Educational Leadership, vol. 46, no 2, oct. 1988.
- BLOOM, B., (1969). Taxonomie des objectifs pédagogiques, Trad. De Lavallée, Educ. nouvelle, Montréal.

- BLOOM, B., HASTINGS & MADAUS (1971). Handbook on Formative and Sommativ Evaluation, McGraw Hill, 1971.
- BLOOM, B. (1974). "Time and Learning", American Psychologist, vol. 29, no 9, pages 682-688.
- BLOOM, B., SOSNIAK, L.(1981)."Talent Development Schooling", Educational Leadership, vol. 39, no 2, pages 86-94.
- BLOUIN, Y. (1990). «L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation, propositions pour les années 1990» dans Actes du colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, Collège de Sherbrooke, pages 65 à 85.
- BONBOIR, A. (1974). (sous sa direction). Une pédagogie pour demain, coll. SUP, PUF.
- BORG, W., GALL, R., MEREDITH, D.(1989). Educational Research. An Introduction, Logman, New York.
- BRANDT, R.(1988). "On Research and School Organisation : a Conversation with Bob Slavin", Educational Leadership, vol. 46, no 2.
- BRANSFORD, J., SHERWOOD, R., VYE, N., RIESER, J.(1986). "Teaching Thinking and Problem Solving, Research Foundations" in American Psychologist.
- BUGUET-MELANCON, Colette (1988). Document de travail sur la notion de maîtrise suffisante de la langue française chez les étudiants du collégial. Longueuil, Collège Edouard-Montpetit.
- BUGUET-MELANCON, C. (1990). Une responsabilité à partager, Actes du 10e colloque de l'AQPC, Québec, pages 18-25.
- BUGUET-MELANCON, C. (1991). Le français et les mathématiques, une essentielle conjugaison, Texte de conférence, Congrès de L'AMQ, pages 1-5.

- CAMPOS, B. (1974). «L'observation des aptitudes en vue de l'orientation» dans Une pédagogie pour demain, PUF.
- CHAROLLES M.(1986). «L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques». Pratiques, no. 49, pages 3-21.
- CHISS, J.L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., ROMIAN, H., SCHNEUWLY, B.(1987). Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, Coll. Prismes, Didactique 3, Ed. De Boeck Université, Bruxelles.
- COLLÈGE MONTMORENCY(1988). Le français, pourquoi pas moi?, Collège Montmorency, Laval.
- COLLÈGE DE MAISONNEUVE, (1992). Objectifs pour le savoir-écrire. Rapport d'étape du comité-concepteur, Collège de Maisonneuve, Montréal, 45 pages.
- COMBETTES, B.(1986). «Le texte explicatif : aspects linguistiques», Pratiques, no 51, pages 23-38.
- COMPTE, P. et MICHAUD, G. (1989). Une voie pour l'apprentissage et la réussite, Cégep André-Laurendeau, Montréal.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1988). La réussite, les échecs et les abandons au collégial, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1989). La qualité du français au collégial : élément pour un plan d'action, avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). La qualité du français à l'école, une responsabilité partagée, Québec.
- COOPER, C.R., MATSHUASHI, A. (1983). "A theory of Writing Process", The Psychology of Written Discourse. Developmental and Educational Perspectives. Martlew M. Ed. John Wiley & Sons, pages 3-40.

- COSTA, A. (1980). Developing Minds, a Resource Book for Teaching Thinking. Ed. by A. L. Costa.
- CROTEAU, M. (1988). «L'écriture comme moyen d'apprentissage», Pédagogie collégiale, vol. 2, no 2, déc. 1988, pages 21-23.
- DAVIS, J. R. (1976). Teaching Strategies for the College Classroom, Westview Press, Colorado.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984). "Learning to Read Versus Reading to Learn. A Discourse-Processing Approach", in Learning and Comprehension of Text, Mandl, Stein, Trabasso, Hillsdale, N.J. pages 159-193.
- DÉSALMAND, P., TORT, P. (1986). Vers le commentaire composé, Hatier, Paris.
- DESCHENES, A.J. (1988). La compréhension et la production de textes, Monographie de psychologie, no 7, PUQ, Québec, pages 87 et 98.
- D'HAINAUT, L. (1989). Cité par D'Amour et Côté, «Actes du colloque de l'AQPC 90».
- DIONNE, B. (1986). Réussir au cégep: guide méthodologique, HRW, Montréal, 1986.
- EMIG, J. (1977). "Writing as a mode of Learning", College Composition and Communication, vol. 28, no.2, pages 122-128.
- EN COLLABORATION, "Cooperative Learning", dans Educational Leadership, numéro consacré à ce thème, vol. 47, no 4, déc. 89, pages 4-68.
- FELX, C. (1980). L'examen écrit. catégories et types de questions, U. de Montréal.
- FILLION, B. (1979). "Language across the Curriculum", Mc Gill Journal of Education, vol. 14, pages 47-60.
- FLOWER L., HAYES J.(1983). "Plans that Guides the Composing Process", in Writing : the Nature, Development and Teaching of Written Communication, LEA,Hillsdale, pages 39-60.

GAGNE, E. D.(1985). The Cognitive Psychology of School Learning. Little, Brown and Co., Boston.

GARCIA-DEBANC, C. (1986). «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture», Pratiques, no 49, pages 23-50.

GARCIA-DEBANC, C., MAS, M. (1987). «Evaluation des productions écrites», dans Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, De Boeck Université, Bruxelles, pages 133-147.

GIROUX, A., Forget-Giroux, R.(1989). Penser, lire, écrire. Presses Univ. d'Ottawa., Ottawa.

GROSSMAN, F. J., SMITH, B., MILLER, C. (1993) . "Did You Say "Write" in Mathematics Class?", Journal of Developmental Education, vol. 17, no 1.

GOULET L., LEPINE, G. (1987). Cahier de méthodologie et guide pour l'étudiant, UQAM, Montréal.

GROUPE DEMARCHES (1986). Programme de développement de la pensée formelle. Collège de Limoilou, Québec .

GUSKEY, T. (1987). "Rethinking Mastery Learning Reconsidered", in Review of Educational Research, vol. 57, no 2, pages 225-229.

GUSKEY, T.(1987). Improving Student Learning in College Classroom, Charles C. Thomas Publisher, Springfield.

GUSKEY, T.(1990). "Integrating Innovations" in Educational Leadership, feb. 90, pages 11-15.

HALTE, J.F. (1987). «Les conditions de production de l'écrit scolaire» dans Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, De Boeck Université, Bruxelles.

- HEIMAN, M., SLOMIANKO, J.(1989). LTL, Méthode de recherche et technologie du changement. Acquisition de méthode intellectuelle. Trad. de Robert Blouin, Malcolm Forbes, Cambridge.
- HIEBERT, E.H., ENGLERT, C.S., BRENNAN S. (1983). "Awareness of Text Structure in Recognition and Production of Expository Discourse", Journal of Reading Behavior, vol. XV, no 4, pages 63-79.
- HOLT, D. (1994). "Holistic Scoring in Many Disciplines" dans College Teaching, vol. 4, no 2, pages 71-74.
- HOROWITZ, R. (1985). "Text Patterns Part 1" Journal of Reading, feb. 85, pages 448-454.
- HOROWITZ, R. (1985). "Text Patterns Part 2", Journal of Reading, march 85, pages 534-541.
- HUBERMAN, M. (1984). Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Textes de base en pédagogie , (sous sa direction). Delachaux et Niestlé, Lausanne, 338 pages.
- JONES, B.F., PALINCSAR, A.S., OGLE D.S., CARR.,G.(1987). Strategic Teaching and Learning : Cognitive Instructions in the Content Areas, ASCD, Alexandria.
- KAYES ET ROGERS (1973).
- KINTSCH, W., van DIJK, T.A. (1978). "Toward a Model of Text Comprehension and Production", Psychological Review, vol. 85, sept. 78, pages 363-394.
- KULIK & KULIK, BANGERT DROWNS, R. (1990). "Effectiveness of Mastery Learning Programs : a Meta-analysis", in Review of Educational Research, vol. 60, no 2, pages 265-299.
- LAFERRIÈRE, H. (1988). Apprendre à apprendre, Cégep André-Laurendeau, Services des affaires étudiantes, février 1988.

- LATREILLE, J., TREPANIER, L. (1992). La méthode expérimentale en sciences humaines, Info Tag, Montréal.
- LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, C., BRASSARD, A. (1991). Les stratégies de lecture/écriture au collégial : rapport de recherche, Cégep de Valleyfield, Valleyfield.
- LECAVALIER, J., BRASSARD, A. (1993). L'enseignement stratégique en lecture/écriture, Éd. du collège de Valleyfield, Valleyfield.
- LECLERC, J. (1989). Qu'est-ce que la langue?, 2e éd., Mondia, Laval.
- LEGENDRE, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, Paris-Montréal.
- LEMIEUX, J. (1987). Le français écrit par la cohérence du texte : rapport de recherche, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- LUCAS, J. (1993). "Teaching Writing, Emphasis Swings to Process, Writing as Tool for Learning", Curriculum Update, Jan. 1993, ASCD, Alexandria, pages 1-8.
- LUNDQUIST, L. (1983). L'analyse textuelle, Cedic, Paris.
- MARZANO, R. *et al.* (1988). Dimensions of Thinking : A Framework for Curriculum and Instruction, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, pages 9-17.
- MCLEOD, S.H. *et al.* (1988). Strengthening Programs for Writing Across the Curriculum, Ed. Jossey-Bass, San Francisco.
- MEIRIEU, P. (1991). Apprendre ...oui mais comment, ESF éditeur, Paris.
- MEIRIEU, P. (1992). Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF éd., Paris.
- MEIRIEU, P. (1986). Les enjeux de l'enseignement du français aujourd'hui : nature et fonction d'une discipline en mutation, texte de la conférence, AQPF 92.

- MÉNARD, L. (1990). «La contribution de l'écriture au développement des compétences», 10e colloque de l'AQPC, Québec.
- MENDENHALL, V. (1990). Une introduction à l'analyse du cours argumentatif. Des savoirs et savoir-faire fondamentaux. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- MEYER, B.J.F. (1982). "Reading Research and the Composition Teacher : the Importance of Plans", College Composition and Communication, no 33, pages 37-49.
- MEYER, B.J.F., FREEDLE, R.O. (1984). "Effects of Discourse Type on Recall", American Educational Research Journal, no. 1, pages 121-143.
- MEYER, B.J.F.(1985). "Prose Analysis : Purposes, Procedures, and Problems", Understanding Expository Text, LEA, New Jersey, London. pages 11-64.
- MOFFETT, J. (1968). Teaching the Universe of Discourse, Houghton Mifflin Co., Boston.
- MOFFETT, J.D. (1990). L'utilisation d'un guide métacognitif et son effet sur l'écriture. Thèse de maîtrise inédite, Univ. de Sherbrooke.
- MOFFETT, J. D. (1992). Développer la conscience d'écrire. Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial. Éd. du Cégep de Rimouski, Rimouski.
- ODELL, L. (1980). "The process of Writing and the Process of Learning", College composition and communication, vol. 31, no. 1, pages 42-50.
- OLSON, C.B. (1980). "Thinking and Writing Connection" dans Developing Minds, a Resource Book for Teaching Thinking, Éd. Costa, pages 102-105.
- PALINCSAR, A.-M. (1987). "Metacognitive Strategy Instruction" in Exceptional Children, vol. 53, no.2, pages 118-124.
- PARENT, S., VAN DER MAREN, J-M.(1989). «Stratégies d'étude d'un texte» dans Prospectives, avril 1989, pages 85-94.

- PERKINS et SALOMON (1989)
- PIOLAT, A. (1987). «Mobilisation des connaissances et planification» dans Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, De Boeck Université, Bruxelles, pages 285-305.
- PROST, A. (1985). Éloge des pédagogues, Seuil, Paris.
- RESNICK, L.,(1988). "Comprehending and Learning : Implication for a Cognitive Theory of Instruction" in Learning and Comprehension of Text, pages 431-442.
- ROPE, F. (1990). Enseigner le français, didactique de la langue maternelle, Éd. Universitaires, Coll. Savoir et formation.
- SCALLON, G. (1988). L'évaluation formative des apprentissages, Les Presses de l'université Laval, Québec, tome 1.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1984). "Development of strategies in Text Processing" in Learning and Comprehension of Text, Mandl, Stein, Trabasso Ed., LEA, Hillsdale, N.J., pages 379-407.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, PASQUIER, *et al.* (1985). «Typologie des textes et stratégies d'enseignement», Le français d'aujourd'hui, no 69, pages 63-72.
- SIMARD, J.-P. (1984). Guide du savoir-écrire, Éd. de l'Homme, Montréal.
- SLAVIN, R.E. (1987). "Mastery Learning Reconsidered" in Review of Educational Research, vol. 57, no 2, pages 175-213.
- TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique, Éd. Logiques, Montréal.
- TARDIF, J. (1992) «Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture», Vie pédagogique, no 77, pages 29-33.
- TIMBAL-DUCLAUX, L. (1986). L'écriture créative, Éd. Retz, Paris.

- TREMBLAY, R. (1991). L'écritoire : outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés, McGraw-Hill, Montréal.
- TREMBLAY, R., LACROIX, J.-G., LACERTE, L. Le texte argumentatif et les marqueurs de relation, Service de la recherche, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal.
- TURCOTTE, A., FOURNIER, G., GIGNAC, J., GOERLACH, L.(1985). L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage, Fédération des cégeps.
- VAN DIJK, T.A.(1981). Studies in the Pragmatic of Discourse, Monton Publishers, pages 84-97, 266-284.
- VIAU, R. (1990). Cours sur le cognitivisme : documents pédagogiques, Université de Sherbrooke.
- VOSS, J., BISANZ, G.L. (1985) ."Knowledge and the Processing of Narrative and Expository Text : Some Methodological Issues", Understanding Expository Text, LEA, , Hillsdale, London, pages 385-393.
- WANG, S.L. (1974). «Planification de l'éducation et efficacité pédagogique» dans Une pédagogie pour demain, PUF, Paris, pages 48-65.

Annexe A

Matériel d'expérimentation

Instruments reliés à l'échantillon

Fiche d'identification

Nom:
Age:
Sexe:
Programme d'études:
Nombre de cours de français obligatoires réussis au collégial:
Langue principale parlée à la maison:

Formule de consentement

Cours: La psychologie du développement

Prof.: Gloria Smith

Le cours que vous allez suivre s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur la place et le rôle de l'écriture dans l'apprentissage des disciplines enseignées au collégial. Certains instruments sont nécessaires à la vérification des résultats de cette intervention, dont l'épreuve suivante qui exige de vous la rédaction d'un texte. Nous espérons que vous consentirez à le rédiger en y mettant toute l'application dont vous êtes capable. Il est entendu que les résultats obtenus seront traités en toute confidentialité.

Signature: _____



Plan de cours Groupe expérimental

Titre du cours: **Le développement de la personne**
Sigle : **350-901**
Session : **Automne 1994**
Département : **Psychologie**

Dans les pages qui suivent, vous trouverez :

1.	la présentation du cours.....	2
2.	les objectifs, le contenu et la répartition de la matière	4
3.	la formule pédagogique du cours	8
4.	le mode d'évaluation	9
5.	l'échéancier	11
6.	la politique départementale	13
7.	la politique de la langue	15

professeures : **Gloria Smith**
 Céline Thérien

Le développement de la personne

1. Présentation générale

Le cours intitulé **Le développement de la personne** s'intéresse aux changements de l'individu à divers moments de sa vie. Pour cette raison, le cours adopte un déroulement qui suit la chronologie des périodes de développement communes à tous les êtres humains : le développement prénatal, la petite enfance, les périodes préscolaire et scolaire, l'adolescence, l'âge adulte et la vieillesse. Pour décrire les aspects tant spécifiques que similaires de ces périodes, nous adopterons toujours la même démarche, qui est de considérer les quatre aspects du développement : les aspects physique, intellectuel, affectif et social. Nous découvrirons comment, à chacune des étapes, il y a interaction des facteurs biologiques et environnementaux et comment ceux-ci contribuent à déterminer chez chaque individu un ensemble de caractéristiques, d'habiletés, et de capacités personnelles.

Ces préliminaires permettent de dégager l'objectif général suivant :

1. *décrire et distinguer, en utilisant une terminologie appropriée, les périodes de développement en fonction des aspects physique, intellectuel, affectif et social.*

Mais le cours vise plus que l'acquisition et la mémorisation de concepts théoriques. L'étudiant doit pouvoir arriver à se servir de cet appareil théorique pour classer et décrire des comportements en se fondant sur une observation attentive de la réalité, ce qui permet de formuler un deuxième objectif :

2. *établir des liens entre théorie et réalité pour dégager une explication et une interprétation des comportements.*

Enfin, dans une perspective de formation fondamentale, le cours vise aussi à fournir à l'étudiant des outils pour mieux s'approprier la matière et, par le fait même, pour mieux communiquer son savoir. Ces instruments devraient

l'aider à lire plus efficacement et à intérioriser des modes de structuration des idées pour mieux rédiger.

À la fin du cours, l'étudiant devrait donc être en mesure :

3. *de discriminer, parmi différentes stratégies de lecture et d'écriture, celles qui conviennent le mieux à chaque situation d'apprentissage dans lequel il se trouve.*

En résumé, au terme de ce parcours, l'étudiant devrait à la fois avoir acquis des connaissances relatives à la psychologie du développement et disposer de moyens et de stratégies efficaces pour communiquer ses connaissances.

2. Objectifs, contenu et répartition de la matière

MODULE I Introduction au cours :
--

Définition de la psychologie du développement. Description de deux périodes de développement : le développement prénatal et la petite enfance.
--

durée : 5 semaines

Objectif terminal

Dans un examen comportant une partie objective et une partie à développement, définir la psychologie du développement et décrire le développement prénatal et la petite enfance en utilisant l'appareil théorique approprié et en tenant compte des critères retenus pour évaluer la rédaction. Ces critères sont décrits à la page 9 du plan de cours.

Objectifs spécifiques :

1. Définir la psychologie du développement et s'approprier la démarche et les concepts qui serviront à décrire toutes les périodes de ce développement
2. Décrire, caractériser et illustrer les changements qui se produisent à chacune des deux premières périodes de développement en utilisant comme cadre de référence les quatre aspects du développement.
3. Maîtriser les connaissances nécessaires à la rédaction d'un texte d'information efficace.

MODULE II Les périodes préscolaire et scolaire
--

Durée : 3 semaines

Objectif terminal

Dans un examen comportant une partie objective et une partie à développement, établir des comparaisons sur les aspects suivants:

- le développement de l'enfant d'âge préscolaire et le développement de l'enfant d'âge scolaire;
- le développement des filles et des garçons durant ces périodes;
- les techniques d'éducation pratiquées par les parents;
- les effets du divorce, en tenant compte de l'étape de développement de l'enfant.

Objectifs spécifiques :

Pour arriver à ce but, l'étudiant devra pouvoir:

1. décrire chacune des périodes et tenir compte de leurs caractéristiques particulières;
2. analyser l'influence de facteurs déterminants sur l'évolution propre à chacun de ces âges :
 - l'immaturation de la pensée
 - l'appartenance à un sexe
 - l'éducation familiale
3. maîtriser la terminologie nécessaire à la description de ces étapes.

MODULE III L'adolescence

Durée : 3 semaines

Objectif terminal

Dans un texte fait en équipe, les étudiants devraient être capables de :

- tracer le portrait d'un adolescent;
- décrire les problèmes propres à cet âge;
- traiter des causes, des conséquences et des solutions de ces problèmes.

Objectifs spécifiques :

Pour le travail d'équipe, les étudiants devront :

1. répartir entre les membres le travail de lecture des documents;
2. sélectionner l'information essentielle;
3. développer leur point de vue dans un texte de trois pages incluant un tableau synthèse sur les problèmes propres à l'adolescence, leurs causes, leurs conséquences et leurs solutions.

MODULE IV De l'âge adulte à la vieillesse

Durée : 4 semaines

Objectif terminal

Dans un texte raisonné, analyser les tâches principales et les échecs possibles de l'âge adulte et faire une description du développement durant la vieillesse.

Objectifs spécifiques :

1. déterminer les trois tâches principales de l'âge adulte;
2. décrire les échecs relatifs à ces tâches et les illustrer;
3. sélectionner l'information essentielle en fonction du sujet et enrichir cette information par des recherches.

3. La formule pédagogique

De façon générale, les trois heures hebdomadaires de cours combineront des présentations théoriques par le professeur et des échanges-discussions avec les élèves. Pour chaque cours, du temps sera prévu pour des activités de lecture et d'écriture, puisque l'accent est mis en particulier sur ces deux compétences. Chaque module se terminera par une évaluation formative qui combinera des questions de vérification objective de la matière et des questions de développement. Ces ateliers et ces tests font partie du dossier de session qui est un instrument permettant d'illustrer le cheminement de l'étudiant pendant la session et sa capacité d'organiser son travail. Tout le travail fait sur les textes est aussi à intégrer dans le dossier de session. Ce dossier est évalué périodiquement, il est remis à la fin de la session en rencontre individuelle et il compte pour 20% de la note totale.

Les étudiants doivent se procurer les recueils suivants à la coopérative:

1. Lesage, F., Smith, G. et Thérien, C. **Guide de lecture en psychologie du développement.**
2. Bergeron, L., Smith, G. et Vallières, G. **Psychologie du développement**
Notes de cours.
3. Bergeron, L., Smith, G. et Vallières, G. **Le développement de la personne : recueil de textes.**

4. Mode d'évaluation

Le cours vise deux buts: l'assimilation de la matière et la maîtrise de la communication écrite. Pour vérifier la compréhension de la matière, nous procéderons soit par des questions de développement, soit par des démarches qui exigent concuremment l'intégration des connaissances et l'exercice de la communication orale et surtout écrite.

Les critères d'évaluation pour vérifier l'atteinte de ces buts dans les questions à développement sont les suivants:

1. **la pertinence** : les idées et les données sont sélectionnées en fonction du sujet;
2. **la cohérence** : l'enchaînement et les transitions sont assurés entre les phrases, les paragraphes et les parties du texte;
3. **l'originalité et l'élaboration** : la vision est personnelle, approfondie et consistante;
4. **la maîtrise de la langue** : le respect de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe.

Liste des travaux et pondération

MODULE I

- | | |
|---|-----|
| 1. Examen avec partie objective et partie à développement | 15% |
|---|-----|

MODULE II

- | | |
|---|-----|
| 2. Examen avec partie objective et partie à développement | 15% |
|---|-----|

MODULE III

3. Texte raisonné fait en équipe et tableau synthèse 15%

MODULE IV

4. Texte raisonné 15%

DERNIÈRE SEMAINE D'ÉVALUATION

5. Dossier de session : 20%

Ce dossier inclut :

1. le travail sur les textes;
2. tous les ateliers faits seul ou en équipe;
3. les tests formatifs : questions objectives, questions à développement;
4. les examens repris et corrigés aux points de vue grammatical et orthographique.

Les critères d'évaluation du dossier de session sont les suivants

:

La qualité et la quantité des exercices d'écriture, qu'ils soient faits à la maison ou en classe.

6. Test objectif et récapitulatif sur la matière 20%

100%

5. Échéancier

MODULE I			
Thèmes : La psychologie du développement Le développement prénatal La petite enfance			
semaine	Contenu et activités disciplinaires	Lecture et écriture en classe	Lecture et écriture à la maison
semaine 1	Présentation du plan de cours Pré-test	Pré-test sur l'écriture	Lecture des notes de cours : La psychologie du développement Le développement prénatal Texte : Les caresses
semaine 2	La psychologie du développement Film : Le développement prénatal	Activité d'écriture : Les caresses	Notes de cours : Petite enfance Texte: Les bébés ont-ils besoin de mères?
semaine 3	Petite enfance Cours théorique	Activité d'écriture : L'attachement	Notes de cours : Petite enfance
semaine 4	Petite enfance Test formatif objectif #1	Test formatif d'écriture en équipe	Préparation de l'examen
semaine 5	EXAMEN #1 15%		L'agressivité chez l'enfant
MODULE II			
Thème: Périodes préscolaire et scolaire			
semaine	Contenu et activités disciplinaires	Lecture et écriture en classe	Lecture et écriture à la maison
semaine 6	Période préscolaire Film: Développement de l'intelligence	Activité d'écriture : "L'agressivité chez l'enfant"	Notes de cours: Période préscolaire Texte : Relations parents-enfants
semaine 7	Période scolaire Test formatif objectif #2	Activité d'écriture : Comparaison des styles des parents • des filles et garçons • des périodes préscolaire et scolaire	Notes de cours: Période scolaire Texte: Les effets du divorce
semaine 8	EXAMEN #2 15%	Activité d'écriture • Les effets du divorce	Texte: Le suicide

MODULE III
Thème : L'adolescence

semaine	Contenu et activités disciplinaires	Lecture et écriture en classe	Lecture et écriture à la maison
semaine 9	L'adolescence	Activité d'écriture : Le suicide	Texte: Stéréotypes, rôles sexuels
semaine 10	L'adolescence Test formatif #3	Activité d'écriture : Stéréotypes, rôles sexuels. Problèmes de l'adolescence.	Révision pour l'examen
semaine 11	Évaluation #3 15% Travail d'équipe sur l'adolescence		Notes de cours : l'âge adulte.

MODULE IV
Thème : De l'âge adulte à la vieillesse

semaine 12	L'âge adulte	Travail d'écriture: Tâches de l'âge adulte	Texte: L'expérience parentale
semaine 13	L'âge adulte La vieillesse	Activité d'écriture: L'expérience parentale	Notes de cours : La vieillesse Textes: Stéréotypes à propos de la vieillesse Identité, vieillesse et société
semaine 14	Test formatif #4 Remise du dossier de session 20%	Test formatif	
semaine 15	Rencontres dossiers de session Évaluation #4 15%	Post-test d'écriture	
semaine 16	Post-test psycho 20%		



Titre du cours: Le développement de la personne
Sigle : 350-901
Session : Automne 1994
Département : Psychologie

Dans les pages qui suivent, vous trouverez :

1.	la présentation du cours.....	2
2.	les objectifs, le contenu et la répartition de la matière	3
3.	la formule pédagogique du cours	7
4.	le mode d'évaluation	8
5.	l'échéancier	10
6.	la politique départementale	12
7.	la politique de la langue	14

professeure : Gloria Smith
bureau : B-4414
téléphone : 4937

Le développement de la personne

1. Présentation générale

Le cours intitulé **Le développement de la personne** s'intéresse aux changements de l'individu à divers moments de sa vie. Pour cette raison, le cours adopte un déroulement qui suit la chronologie des périodes de développement communes à tous les êtres humains : le développement prénatal, la petite enfance, les périodes préscolaire et scolaire, l'adolescence, l'âge adulte et la vieillesse. Pour décrire les aspects tant spécifiques que similaires de ces périodes, nous adopterons toujours la même démarche, qui est de considérer les quatre aspects du développement : les aspects physique, intellectuel, affectif et social. Nous découvrirons comment, à chacune des étapes, il y a interaction des facteurs biologiques et environnementaux et comment ceux-ci contribuent à déterminer chez chaque individu un ensemble de caractéristiques, d'habiletés, et de capacités personnelles.

Ces préliminaires permettent de dégager l'objectif général suivant :

1. *décrire et distinguer, en utilisant une terminologie appropriée, les périodes de développement en fonction des aspects physique, intellectuel, affectif et social.*

Mais le cours vise plus que l'acquisition et la mémorisation de concepts théoriques. L'étudiant doit pouvoir arriver à se servir de cet appareil théorique pour classer et décrire des comportements en se fondant sur une observation attentive de la réalité, ce qui permet de formuler un deuxième objectif :

2. *établir des liens entre théorie et réalité pour dégager une explication et une interprétation des comportements.*

En résumé, au terme de ce parcours, l'étudiant devrait à la fois avoir acquis des connaissances relatives à la psychologie du développement et disposer de moyens et de stratégies efficaces pour communiquer ses connaissances.

2. Objectifs, contenu et répartition de la matière

MODULE I Introduction au cours :

Définition de la psychologie du développement. Description de deux périodes de développement : le développement prénatal et la petite enfance.
--

durée : 5 semaines

Objectif terminal

Dans un examen comportant une partie objective et une partie à développement, définir la psychologie du développement; pouvoir décrire et caractériser le développement pré-natal et la petite enfance en utilisant l'appareil théorique approprié. Pour arriver à ce but, l'étudiant devra connaître:

- les notions de développement;
- les déterminants du développement;
- les caractéristiques du développement pré-natal et de la petite enfance;
- le concept d'attachement.

Objectifs spécifiques :

1. Définir la psychologie du développement et s'approprier la démarche et les concepts qui serviront à décrire toutes les périodes de ce développement.
2. Décrire, caractériser et illustrer les changements qui se produisent à chacune des deux premières périodes de développement en utilisant comme cadre de référence les quatre aspects du développement.

3. **Maîtriser les connaissances nécessaires à la rédaction d'un texte d'information efficace.**

MODULE II	Les périodes préscolaire et scolaire
------------------	---

Durée : 3 semaines

Objectif terminal

Dans un examen comportant une partie objective et une partie à développement, pouvoir établir des comparaisons sur les aspects suivants:

- le développement de l'enfant d'âge préscolaire et le développement de l'enfant d'âge scolaire;
- le développement des filles et des garçons durant ces périodes;
- les techniques d'éducation pratiquées par les parents;
- les effets du divorce, en tenant compte de l'étape de développement de l'enfant.

Objectifs spécifiques :

Pour arriver à ce but, l'étudiant devra pouvoir:

1. décrire chacune des périodes et tenir compte de leurs caractéristiques particulières;
2. analyser l'influence de facteurs déterminants sur l'évolution propre à chacun de ces âges :
 - l'immaturation de la pensée
 - l'appartenance à un sexe
 - l'éducation familiale;
3. maîtriser la terminologie nécessaire à la description de ces étapes.

MODULE III L'adolescence

Durée : 3 semaines

Objectif terminal

Dans un texte fait en équipe, les étudiants devraient être capables de :

- tracer le portrait d'un adolescent;
- décrire les problèmes propres à cet âge;
- traiter des causes, des conséquences et des solutions de ces problèmes.

Objectifs spécifiques :

Pour le travail d'équipe, les étudiants devront :

1. répartir entre les membres le travail de lecture des documents;
2. sélectionner l'information essentielle;
3. développer leur point de vue dans un texte de trois pages incluant un tableau synthèse sur les problèmes propres à l'adolescence, leurs causes, leurs conséquences et leurs solutions.

MODULE IV De l'âge adulte à la vieillesse

Durée : 4 semaines

Objectif terminal

Dans un examen comportant une partie objective et une partie à développement, analyser les tâches principales et les échecs possibles de l'âge adulte et faire une description du développement durant la vieillesse.

Objectifs spécifiques :

1. déterminer les trois tâches principales de l'âge adulte;
2. décrire les échecs relatifs à ces tâches et les illustrer;
3. sélectionner l'information essentielle en fonction du sujet et enrichir cette information par des recherches.

3. La formule pédagogique

De façon générale, les trois heures hebdomadaires de cours combineront des présentations théoriques par le professeur et des échanges-discussions avec les élèves. Pour chaque cours, du temps sera prévu pour des exercices d'application de la théorie. Chaque module se terminera par une évaluation formative objective.

Les connaissances acquises en classe devront être complétées et approfondies par les lectures personnelles. Un programme de lecture et d'étude sera communiqué aux étudiants au fur et à mesure du déroulement de la session.

Les étudiants doivent se procurer les recueils suivants à la coopérative:

1. Lesage, F., Smith, G. et Thérien, C. **Guide de lecture en psychologie du développement.**
2. Bergeron, L., Smith, G. et Vallières, G. **Psychologie du développement**
Notes de cours.
3. Bergeron, L., Smith, G. et Vallières, G. **Le développement de la personne : recueil de textes.**

Pour ce cours, les étudiants sont appelés à consacrer en moyenne trois heures par semaine à l'étude et au travail personnel en dehors des périodes de classe. Ce temps devra être consacré à :

- la révision des notes prises au cours;
- la lecture et l'étude de textes;
- la préparation de discussions ou d'ateliers;
- l'organisation du dossier de session;
- la préparation des examens.

4. Mode d'évaluation

L'évaluation sera échelonnée sur toute la session et comportera: trois examens comprenant deux parties, l'une objective et l'autre à développement; un travail de rédaction en équipe; un test objectif et récapitulatif de la matière, et une série d'ateliers. Le travail sur les ateliers sera présenté dans un dossier et remis vers la fin de la session.

Les critères d'évaluation pour vérifier l'atteinte de ces buts dans les questions à développement sont les suivants:

1. **la pertinence** : les idées et les données sont sélectionnées en fonction du sujet;
2. **la cohérence** : l'enchaînement et les transitions sont assurés entre les phrases, les paragraphes et les parties du texte;
3. **l'originalité et l'élaboration** : la vision est personnelle, approfondie et consistante;
4. **la maîtrise de la langue** : le respect de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe.

Liste des travaux et pondération

MODULE I

1. Examen avec partie objective et partie à développement 15%

MODULE II

2. Examen avec partie objective et partie à développement 15%

MODULE III

3. Texte raisonné fait en équipe et tableau synthèse. 15%

MODULE IV

4. Examen avec partie objective et partie à développement 15%

5. Dossier de session 20%

DERNIÈRE SEMAINE D'ÉVALUATION

6. Test objectif et récapitulatif sur la matière 20%

100%

5. Échéancier

MODULE I			
Thèmes : La psychologie du développement Le développement prénatal La petite enfance			
semaine	Contenu et activités disciplinaires	Lecture et écriture en classe	Lecture et écriture à la maison
semaine 1	Présentation du plan de cours Pré-test	Pré-test sur l'écriture	Lecture des notes de cours : La psychologie du développement Le développement prénatal Texte : Les caresses
semaine 2	La psychologie du développement Film : Le développement prénatal	Activité d'écriture : Les caresses	Notes de cours : Petite enfance Texte: Les bébés ont-ils besoin de mères?
semaine 3	Petite enfance Cours théorique	Atelier d'écriture : L'attachement	Notes de cours : Petite enfance
semaine 4	Petite enfance Test formatif #1	Test formatif d'écriture en équipe	Préparation de l'examen
semaine 5	EXAMEN #1 15%		L'agressivité chez l'enfant
MODULE II			
Thème: Périodes préscolaire et scolaire			
semaine	Contenu et activités disciplinaires	Lecture et écriture en classe	Lecture et écriture à la maison
semaine 6	Période préscolaire Film: Développement de l'intelligence	Activité d'écriture : "L'agressivité chez l'enfant"	Notes de cours: Période préscolaire Texte : Relations parents-enfants

semaine 7	Période scolaire Test formatif #2	Activité d'écriture : Comparaison des styles des parents • des filles et garçons • des périodes préscolaire et scolaire	Notes de cours: Période scolaire Texte: Les effets du divorce
semaine 8	EXAMEN #2 15%	Activité d'écriture•: Les effets du divorce	Texte: Le suicide

MODULE III**Thème : L'adolescence**

semaine	Contenu et activités disciplinaires	Lecture et écriture en classe	Lecture et écriture à la maison
semaine 9	L'adolescence	• Activité d'écriture : Le suicide	Texte: Stéréotypes, rôles sexuels
semaine 10	L'adolescence Test formatif #3	• Activité d'écriture : Stéréotypes, rôles sexuels. Problèmes de l'adolescence.	Révision pour l'examen
semaine 11	Évaluation #3 15% Travail d'équipe sur l'adolescence	•	Notes de cours : l'âge adulte.

MODULE IV**Thème : De l'âge adulte à la vieillesse**

semaine 12	L'âge adulte	Travail d'écriture: Tâches de l'âge adulte	Texte: L'expérience parentale
semaine 13	L'âge adulte La vieillesse	Activité d'écriture: L'expérience parentale	Notes de cours : La vieillesse Textes: Stéréotypes à propos de la vieillesse Identité, vieillesse et société
semaine 14	Test formatif #4 Remise du dossier de session 20%	Test formatif	
semaine 15	Évaluation #4 15%	Post-test d'écriture	
semaine 16	Post-test psycho 20%		

Guide de lecture

Table des matières

Présentation du guide de lecture.....	1
Texte 1	
Les caresses sont indispensables	6
Texte 2	
Les bébés ont-ils besoin de mères?.....	7
Texte 3	
La psychologie des sexes: implications pour les rôles adultes	9
Texte 4	
Les relations parents-enfants	11
Texte 5	
Les effets du divorce sur l'enfant.....	13
Texte 6	
Stéréotypes et rôles sexuels	15
Texte 7	
Le suicide.....	16
Texte 8	
L'expérience parentale	18
Texte 9	
Identité, vieillesse et société	20
Texte 10	
Stéréotypes à propos de la vieillesse	21
Texte 11	
Les réactions à l'approche de la mort.....	24
Outils pour améliorer la compétence en lecture et en écriture	25
Fiche 1	
La structuration des idées par description.....	31
Texte modèle #1	
Illustration du mode descriptif	33
Fiche 2	
Le mode de structuration des idées par énumération	38

Texte modèle #2.	
Illustration du mode énumératif.....	39
Fiche 3	
La structuration des idées par comparaison.....	45
Fiche 4	
La structuration des idées par causes et conséquences	46
Fiche 5	
La structuration des idées par problèmes et solutions	47
Fiche 6. La fiche-résumé de texte.....	49
Guide de conseils pratiques pour la rédaction de textes raisonnés	50
Grille d'évaluation formative et sommative	54

Présentation du guide de lecture

Ce recueil présente un ensemble de textes qu'il est absolument essentiel de lire et de bien comprendre si vous voulez réussir votre cours. Les textes ont été sélectionnés parce qu'ils présentent des explications, des informations, des idées pour vous aider à maîtriser et à approfondir la matière. Vous y trouverez aussi des illustrations d'organisation des idées dans un texte. Vous pourrez vous inspirer de ces modèles au moment où vous aurez vous-même à rédiger parce que la lecture et l'écriture sont des activités complémentaires qui, pour favoriser la réussite dans les études, doivent être pratiquées sur une base régulière. Un étudiant qui lit mieux et qui écrit mieux apprend plus.

C'est dans cette perspective que nous vous proposons ce cheminement guidé des textes. A la fin de ce parcours, vous devriez donc en connaître plus sur la psychologie du développement, mais vous devriez aussi être plus performant dans vos activités de lecture et d'écriture. En étant plus sensible aux structures de communication et d'articulation des idées dans un texte, vous deviendrez plus habile, au moment de la lecture, à repérer les informations essentielles et à les distinguer de celles qui sont accessoires. Au moment de l'écriture, vous aurez des modèles dont vous pourrez vous inspirer pour planifier et élaborer vos idées .

Voici comment est construit ce recueil de textes:

1. Dans la première partie, vous trouverez des questionnaires pour travailler les textes à l'étude.

Les textes à lire pendant la session sont regroupés par périodes correspondant aux étapes du développement de la personne (la période pré-natale, la petite enfance, l'âge pré-scolaire, etc.). Pour chacun de ces textes, nous avons conçu un questionnaire dont le but est triple:

- a) vous aider à déterminer quelles informations sont à retenir;
- b) vous sensibiliser à la structure d'un texte;
- c) vous amener à clarifier le vocabulaire utilisé.

2. Dans la deuxième partie vous trouverez des outils pour développer vos compétences en lecture et en écriture. Ces outils sont les suivants:

I. cinq fiches-schémas qui présentent les modes de structuration des idées dans les textes raisonnés, catégorie qui inclut les textes d'information et d'argumentation. Tous les textes que vous lirez dans ce recueil sont donc composés selon les modes de structuration suivants :

- a) **description:** l'auteur décrit un phénomène en utilisant tous les moyens pour le circonscrire de la façon la plus complète ou efficace possible. Il utilisera à la fois des données historiques, des statistiques, des anecdotes, des faits rapportés.
- b) **énumération:** l'auteur procède systématiquement, ou par dates, ou par conditions, ou par aspects, ou par étapes. Le plan chronologique est donc énumératif. Quand on décrit en considérant les aspects économique, politique, social, culturel d'une question, on procède aussi par énumération.
- c) **comparaison:** l'auteur compare des phénomènes entre eux en faisant ressortir les aspects communs et les aspects différents. A partir de cette comparaison, il peut élaborer certaines déductions.
- d) **analyse des causes et des conséquences:** l'auteur expose une situation et en explore les causes et les conséquences; à partir de cette analyse, il peut aussi faire des déductions.
- e) **analyse d'un problème et de ses solutions:** l'auteur apporte une ou des solution(s) à un problème. Il procédera souvent en faisant l'analyse du problème au début, puis des solutions déjà envisagées, avant de proposer son hypothèse personnelle. Cette démarche est caractéristique, entre autres, des compte rendus de recherche, des articles à contenu scientifique et des essais de maîtrise ou de doctorat.

- II. deux textes modèles qui ont comme fonction d'illustrer :
 - a) la division du texte raisonné en trois parties: l'introduction, le développement et la conclusion;
 - b) la structuration des idées dans le développement selon deux modes particuliers, le premier texte illustrant la description, le deuxième l'énumération;
 - c) l'organisation des paragraphes.

- III. un guide de conseils pratiques pour vous aider au moment de la rédaction;

- IV. une grille d'auto-évaluation qui présente les critères permettant de juger de la qualité d'un texte;

- V. une fiche de résumé de texte.

Nous espérons qu'à la fin de ce parcours, vous aurez maîtrisé les fondements théoriques de la psychologie du développement, mais que vous aurez aussi intégré des stratégies de lecture et d'écriture efficaces pour vous rendre plus performant dans ces deux activités essentielles à la réussite scolaire.

PARTIE 1: QUESTIONNAIRES

À noter: il n'y a pas suffisamment d'espace pour répondre dans le recueil. Prévoyez un cahier que vous réserverez uniquement à ce travail.

Module I
La petite enfance

Texte 1: **Les caresses sont indispensables**

Auteurs: *Borrel, M., Dorkel, O.*

I. Le mode de structuration des idées dans le texte est descriptif.

(voir la fiche illustrant ce mode, page 33)

Introduction

L'introduction de ce texte n'est pas articulée selon le mode traditionnel. C'est pratiquement le titre qui joue ici le rôle de fournir les indications de lecture essentielles au lecteur, comme c'est le cas souvent dans les articles de nature plus journalistique ou qui visent la vulgarisation des connaissances.

Consignes de travail:

Pour chacune des caractéristiques énumérées dans le titre, fournissez une donnée ou une preuve tirée du texte. Adoptez des formulations synthétiques; évitez le mot à mot. La première caractéristique sert ici d'exemple.

Les caresses sont :	Données, preuves ou raisons tirées du texte
• indispensables	parce que le nouveau-né reçoit les informations essentielles à son développement par la peau qui est l'organe sensoriel le mieux développé.
• sécurisantes	
• éducatives	
• libératrices	

Compléter le tableau en tenant compte de l'énumération qu'on retrouve dans le titre.

Vocabulaire

Cherchez dans le dictionnaire la définition des mots nouveaux pour vous. Assurez-vous que cette signification est bien celle qui convient au contexte.

Texte 2: **Les bébés ont-ils besoin de mères?**

Auteur: *Schaffer, R.*

II. Le mode de structuration des idées dans le texte est de causes à conséquences

(voir la fiche illustrant ce mode, page 46)

1. Le texte vise, dans un premier temps, à répondre à la question suivante: la privation de la mère a-t-elle des conséquences sur le développement de l'enfant?
Résumez la réponse de l'auteur en dix lignes.

2. Le texte aborde une deuxième question: la fonction de mère doit-elle être remplie par la mère biologique?
Résumez la réponse de l'auteur en vingt lignes.

3. Donnez votre opinion sur cette question :
Selon vous, la fonction de mère doit-elle être assumée par la mère biologique?
Expliquez votre position et expliquez si l'auteur a réussi à vous convaincre de son point de vue.

Vocabulaire

Cherchez dans le dictionnaire la définition des mots nouveaux pour vous. Assurez-vous que cette signification est bien celle qui convient au contexte.

Module II
a) L'âge pré-scolaire

Texte 3: **La psychologie des sexes: implications pour les rôles adultes**
Auteure: *Maccoby, E.*

III. Le mode de structuration des idées dans ce texte est la comparaison

(voir la fiche illustrant ce mode page 45)

1. L'introduction

Résumez en deux phrases les buts visés par l'auteure en écrivant ce texte.

2. Le développement

Consignes de travail:

En vous inspirant du tableau suivant, relevez les caractères spécifiques aux garçons et aux filles en isolant au centre les traits qui sont communs aux deux sexes. Soyez synthétiques, évitez les détails.

Filles	Traits en commun	Garçons

Vocabulaire

Cherchez dans le dictionnaire la définition des mots nouveaux pour vous. Assurez-vous que cette signification est bien celle qui convient au contexte.

Module II
b) L'âge scolaire

Texte 4: **Les relations parents-enfants**

Auteur: *Goldhaber, D.*

III. Le mode de structuration des idées dans ce texte est la comparaison

(Voir la fiche illustrant ce mode, page 45)

Consignes de travail:

Il s'agit de compléter le plan du texte suivant en remplissant les espaces laissés libres.

A. L'introduction

Sujet amené: absent;

Sujet posé: description des styles éducatifs des parents et les conséquences sur les enfants;

Sujet divisé:

1. les perceptions des enfants;
2. ?(à compléter)
3. ?(à compléter)

B. Le développement

1. Le comportement des parents: quatre variables servent à le décrire et à établir des comparaisons:

1.1. la maîtrise parentale;

1.1. ?

1.1. ?

1.1. ?

2. Les types de parents (selon Baumrind):

2.1 ?

2.2 ?

2.3 ?

3. Les types de comportements infantiles:

3.1 l'enfant autonome et curieux de parents directifs;

- 3.2 ?
- 3.3 les avantages de l'approche directive

- 4. Les rôles sexuels, les différences de classes sociales et les méthodes d'éducation
 - 5.1 les rôles sexuels:
 - 5.1.2 ?
 - 5.1.3 ?
 - 5.2 ?
 - 5.2.1 ?
 - 5.2.2 ?

- 5. L'influence de l'enfant sur les méthodes d'éducation de ses parents:
 - 5.1 l'émergence de l'enfant difficile.

- 6. Les influences culturelles sur les méthodes d'éducation:
 - 6.1 l'influence communautaire.

- 7. Les méthodes d'éducation:
 - 7.1 celles des parents qui ont l'estime de soi;
 - 7.2 les techniques d'éducation:
 - 7.2.1 ?
 - 7.2.2 ?
 - 7.2.3 ?

- 8. Les changements de la relation parent-enfant:
 - 8.1 ?
 - 8.2 ?

Vocabulaire

Cherchez dans le dictionnaire la définition des mots nouveaux pour vous. Assurez-vous que cette signification est bien celle qui convient au contexte.

Texte 5: **Les effets du divorce sur l'enfant**

Auteurs: *Bee, H.L., Mitchell, S.K.*

IV. Le mode de structuration des idées dans ce texte est énumératif

(Voir la fiche illustrant ce mode, page 39)

Consignes de travail:

1. Pour chacun des âges suivants, résumez en une phrase ou deux l'effet du divorce sur l'enfant.
 - le nourrisson et le trottineur:
 - l'enfant d'âge préscolaire:
 - l'enfant d'âge scolaire:
 - l'adolescent:
2. Résumez en deux phrases les effets du divorce à long terme.

Vocabulaire

Cherchez dans le dictionnaire la définition des mots nouveaux pour vous. Assurez-vous que cette signification est bien celle qui convient au contexte.

Module III
L'adolescence

Texte 6: Stéréotypes et rôles sexuels

Auteurs: *Germain, B., Langis, P.*

Consignes de travail:

1. Essayez de déterminer quels sont les modes de structuration utilisés par les auteurs dans ce texte: deux modes dominant dans le développement.
2. En vous inspirant des fiches de lecture en deuxième partie du document, faites un tableau qui illustre les deux modes de structuration des idées dans ce texte.
3. Utilisez ce tableau pour classer les idées essentielles de ce texte.

Vocabulaire

Cherchez dans le dictionnaire la définition des mots nouveaux pour vous. Assurez-vous que cette signification est bien celle qui convient au contexte.

Texte 7: **Le suicide**

Auteur: *Hanigan, P.*

V. Le mode de structuration des idées dans ce texte est descriptif

(Voir la fiche illustrant ce mode, page 33)

Consignes de travail:

En vous servant du tableau suivant, classez les causes, les signes, et les solutions par rapport au problème du suicide.

Causes	Signes	Solutions

Vocabulaire

Cherchez dans le dictionnaire la définition des mots nouveaux pour vous. Assurez-vous que cette signification est bien celle qui convient au contexte.

Module IV
a) *L'âge adulte*

Texte 8: L'expérience parentale

Auteurs: Papalia, D.E., Olds, S.W.

1. Quel est (ou quels sont), selon vous, le (ou les modes) de structuration des idées dans ce texte?

2. Parmi les aspects suivants, sélectionnez ceux dont il faudrait tenir compte en faisant votre résumé:

la possibilité que les parents de 1976 soient plus anxieux que ceux de 1957;

l'analyse des motifs qui décident les adultes à avoir un enfant;

le fait que les pensions de sécurité de la vieillesse garantissent le bien-être des gens âgés;

les conséquences de l'arrivée d'un enfant sur la vie de couple;

les réactions à la venue de l'enfant, ou comment l'enfant participe au développement des parents;

la plus grande maturité des parents plus âgés;

l'analyse du choix de ne pas avoir d'enfant.

3. Les auteurs présentent-ils des notions ou des concepts disciplinaires essentiels qui, d'après vous, devraient faire partie de votre résumé? Si oui, lesquels?

vocabulaire

1. **Cherchez dans le dictionnaire la définition des mots nouveaux pour vous; assurez-vous que cette signification est bien celle qui convient au contexte.**

Module IV
b) *La vieillesse*

Texte 9: **Identité, vieillesse et société**

Auteur: *Simard, C.*

Consignes de travail:

Suivez les étapes suivantes pour arriver au résumé de texte:

1. Déterminez quel est le mode de structuration des idées dans le texte.
2. Déterminez quelles sont les idées principales du texte en vous inspirant:

du sujet divisé dans l'introduction;

des sous-titres;

des phrases-clés qui présentent les idées principales et qui sont souvent les premières phrases des différents paragraphes;

de la conclusion, qui souvent présente une synthèse de l'information ou de l'argumentation.

2. Déterminez s'il y a des concepts essentiels à la compréhension du texte.
Si oui, lesquels?
3. En tenant compte de ces différents éléments, faites un résumé d'une vingtaine de lignes au maximum. Utilisez un style neutre.

Vocabulaire

Cherchez dans le dictionnaire la définition des mots nouveaux pour vous. Assurez-vous que cette signification est bien celle qui convient au contexte.

Texte 10: **Stéréotypes à propos de la vieillesse**

Auteur: *Goldhaber, D.*

Consignes de travail:

Comparez votre vision de la vieillesse avec la vision présentée dans le texte en suivant les étapes suivantes:

1. Faites le portrait d'une personne âgée que vous connaissez en tenant compte des traits descriptifs suivants: traits physiques et psychologiques, relations avec le monde et les proches, logement et habitudes de vie.
2. Comment classeriez-vous cette personne? Correspond-elle aux stéréotypes associés aux vieux ou, au contraire, s'en dissocie-t-elle? Expliquez pourquoi.
3. Les énoncés suivants relèvent de la structure d'analyse par causes et conséquences. Pour chacun d'eux, remplissez les tableaux suivants:

La fin de l'âge adulte est une période de perte et non de transition.

Causes	Conséquences

La plupart des adultes âgés de soixante-cinq ans et plus souffrent d'une maladie chronique.

Causes	Conséquences

La personne âgée doit souvent faire face à une baisse de ses revenus.

Causes	Conséquences

Vocabulaire

Cherchez dans le dictionnaire la définition des mots nouveaux pour vous. Assurez-vous que cette signification est bien celle qui convient au contexte.

Module IV

c) La mort

Texte 11: Les réactions à l'approche de la mort

Auteurs: Papalia, D.E., Olds, S.W.

Consignes de travail:

Dans le but de dégager votre vision actuelle de la mort et de la comparer avec celle du texte, répondez aux questions suivantes:

1. Avez-vous déjà perdu un de vos proches ou assisté à ses derniers moments?
2. Si oui, qu'avez-vous retenu de cette expérience?
Si non, comment imaginez-vous votre attitude dans une telle circonstance?
3. Que reprenez-vous d'essentiel de ce texte?
4. Ce texte a-t-il influencé votre perception de la mort? Pensez-vous qu'il vous aiderait à accompagner quelqu'un dans ses derniers moments?
5. Une partie du texte présente la théorie d'Elizabeth Kübler-Ross selon un mode de structuration énumératif. Remplissez le tableau suivant:

Énumérez les cinq stades à l'approche de la mort	Décrivez brièvement chacun d'eux
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

**PARTIE 2: OUTILS POUR AMÉLIORER LA LECTURE
ET L'ÉCRITURE**

OUTILS POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE EN LECTURE ET ÉCRITURE

Le lecteur inexpérimenté peut avoir l'impression, de prime abord, que tous les textes sont différents puisque les idées traitées apparaissent nouvelles à chaque fois. Or, il est prouvé qu'un lecteur performant lit de façon plus efficace parce qu'il sait reconnaître des éléments communs à l'intérieur d'une même catégorie de textes. Par exemple, les textes raisonnés possèdent trois parties bien distinctes: l'introduction, le développement et la conclusion. D'un texte à l'autre, chacune de ces trois parties joue un rôle dans la communication de l'information au lecteur.

Les modes de structuration des idées reviennent aussi d'un texte à l'autre; les cinq modes de structuration sont les modes par description, énumération, comparaison, analyse des causes et conséquences et analyse d'un problème et de ses solutions.

Pour devenir un lecteur et un scripteur plus performant, l'étudiant devrait prendre conscience que les textes ont des aspects communs aux deux niveaux suivants:

I. Premier niveau: La structure de communication dans un texte

Dans la plupart des textes d'information ou d'argumentation, on retrouve une structure qui favorise la communication entre l'auteur et le lecteur, celle de la division en trois parties:

1. L'introduction, qui sert:

- premièrement, à amener le sujet en établissant le contact avec le lecteur;
- deuxièmement, à présenter le sujet;
- troisièmement, à diviser le développement ou à marquer les limites de la réflexion proposée.

2. Le développement, qui est

la partie la plus importante du texte, est découpé en paragraphes qui sont habituellement construits, chacun, comme des mini-dissertations avec:

- **l'idée principale**, formulée en début de paragraphe dans une **phrase-clé**;
- des **idées secondaires**, dans la suite du paragraphe qui servent à faire comprendre au lecteur l'idée principale par des moyens de développement variés: paraphrase, définition des concepts, illustration par des exemples de natures variées, comparaison, énumération, etc.;
- une **phrase-synthèse**, à la fin du paragraphe, qui sert aussi à faire la transition avec le paragraphe suivant.

Naturellement, tous les paragraphes de développement n'adoptent pas systématiquement cette forme: certains tournent autour d'une seule idée que l'auteur isole pour la mettre en relief; d'autres ont des phrases-clés qui arrivent au centre ou en fin de paragraphe, etc. Pourquoi cette variété? Parce que l'écriture n'est pas un geste mécanique qui répond à un patron unique et ennuyeux. Dans l'écriture, il y a toujours une marge laissée à l'auteur pour exercer sa liberté.

3. **la conclusion**, qui est cette partie où l'auteur tente enfin de bien résumer sa pensée par une phrase-synthèse. Il peut vouloir aussi indiquer des avenues possibles pour une réflexion ultérieure: c'est la phrase d'ouverture.

En quoi est-il utile pour un étudiant de connaître la structure de communication d'un texte? L'étudiant apprend à repérer plus rapidement où se trouvent les informations essentielles: cela facilite, entre autres, le résumé. L'étudiant sait à son tour comment procéder quand il écrit un texte.

II. Deuxième niveau: Le mode de structuration des idées dans le développement

On peut croire que chaque auteur a une façon personnelle de structurer ses idées dans un texte. Or, tel n'est pas le cas. Les auteurs adoptent un ou plusieurs des modes de structuration suivants:

- a) **description:** l'auteur décrit un phénomène en utilisant tous les moyens pour le circonscrire de la façon la plus complète ou efficace possible. Il utilisera à la fois des données historiques, des statistiques, des anecdotes, des faits rapportés.
- b) **énumération:** l'auteur informe en procédant systématiquement, ou par dates, ou par conditions, ou par aspects, ou par étapes. Le plan chronologique est un exemple de mode énumératif. Quand on décrit en considérant les aspects économique, politique, social, culturel d'une question, on procède aussi par énumération.
- c) **comparaison:** l'auteur compare des phénomènes entre eux en faisant ressortir les aspects communs et les aspects différents. A partir de cette comparaison, il peut élaborer certaines déductions.
- d) **analyse par les causes et les conséquences:** l'auteur peut, au point de départ, exposer une situation et en explorer les causes et les conséquences; il peut partir de la cause et analyser les conséquences possibles ou, au contraire, partir des conséquences pour remonter vers la cause. A partir de cette analyse, il peut aussi faire des déductions.
- e) **analyse d'un problème et de ses solutions:** l'auteur écrit parce qu'il veut apporter une solution à un problème. Il procédera souvent en faisant l'analyse du problème au début, puis des solutions déjà envisagées, avant de proposer son hypothèse à lui. Cette démarche est caractéristique, entre autres, des compte rendus de recherche, des articles à contenu scientifique et des essais de maîtrise ou de doctorat.

En quoi est-il utile pour un étudiant de connaître le mode de structuration des idées dans un texte? L'étudiant peut plus rapidement procéder à l'analyse des idées dans un texte, ce qui facilite l'écriture de résumés et de compte rendus. Quand lui-même écrit, il peut planifier ses textes plus efficacement en fonction du sujet proposé.

Pour développer vos compétences en lecture et en écriture, vous trouverez dans les pages suivantes les outils que voici:

1. Une fiche-schéma du mode descriptif;
texte modèle: **Écrire, un apprentissage-synthèse**
Le texte présente l'écriture comme une activité complexe.
La mise en relief effectuée: le plan apparaît en caractères gras.
Le texte est aussi séparé en trois parties: introduction, développement et conclusion.

2. Une fiche-schéma du mode énumératif;
texte modèle: **Dissenter, c'est raisonner**
Le texte énumère les qualités d'une bonne dissertation.
La mise en relief effectuée: les liens logiques, les phrases-synthèses et les mots connecteurs apparaissent en caractères gras.
Des informations supplémentaires montrent comment sont organisés les paragraphes.

3. une fiche-schéma du mode comparatif;

4. une fiche-schéma du mode par causes et conséquences;

5. une fiche-schéma par problèmes et solutions;

6. une fiche-résumé;

7. un guide de conseils pratiques pour vous aider au moment de la rédaction;

8. une grille de correction des textes présentant et expliquant les critères de correction et conçue pour un double usage d'auto-évaluation et d'évaluation sommative des textes raisonnés.

Fiche 1

La structuration des idées par description

Texte modèle #1

Illustration du mode descriptif

Fiche 1: La structuration des idées par description

Introduction:

- Sert la fonction de communication: il faut prendre contact avec le lecteur.
- Sert un but cognitif: le lecteur lit pour se renseigner, pour apprendre, il faut donc lui présenter le sujet.
- Se fait habituellement en trois mouvements:
 - **sujet amené**: l'auteur part d'un contexte plus large ou d'une situation qui a un lien avec le sujet;
 - **sujet posé**: l'auteur formule le sujet;
 - **sujet présenté ou divisé**: l'auteur annonce les articulations du développement ou certaines limites particulières.

Il est souhaitable, lorsqu'on écrit dans un contexte scolaire, de s'habituer à respecter ces trois mouvements, quitte à prendre des libertés une fois qu'ils seront bien maîtrisés.

Développement:

À l'aide du tableau suivant, déterminer les idées principales du texte dans la colonne de gauche, et pour chacune, faire ressortir les aspects explicatifs les plus importants qui servent à informer le lecteur.

Idées principales	Aspects explicatifs
1.	
2.	
3.	
4.	

Conclusion:

Sert un but cognitif: on synthétise le développement et on peut créer une ouverture vers une réflexion plus approfondie.

Sert la fonction de communication: il s'agit de quitter le lecteur sur une note intéressante; il faut soigner le style de la conclusion.

Résumer le(s) fait(s) démontré(s):

Retenir les concepts disciplinaires et les définitions

Définir les mots nouveaux et s'assurer que la définition convient au contexte.

Texte modèle #1 Ce texte illustre le mode de structuration des idées par description

Titre: Écrire, un apprentissage-synthèse

1. Introduction

La langue est l'outil à la base de tout apprentissage et la compétence linguistique à l'écrit est essentielle à la poursuite d'études à un niveau supérieur. Nous allons tenter ici de décrire la dynamique de l'écriture, d'expliquer quels types de connaissances et de processus cognitifs entrent en jeu lors de la rédaction. Nous serons en mesure d'apprécier alors combien l'écriture est une activité complexe où sont représentées toutes les composantes de l'acte d'apprendre en synthèse et en condensé. Nous définirons dans un premier temps l'écriture pour ensuite voir la contribution spécifique de chaque type de connaissance récemment mis à jour par les chercheurs qui travaillent dans le cadre du cognitivisme. Le cognitivisme est cette école de pensée qui cherche à expliquer ce qui se passe dans la tête lors d'activités intellectuelles comme la résolution de problèmes, la lecture ou l'écriture de textes.

2. Le développement. L'écriture, un apprentissage-synthèse

2.1 Définition de l'écriture

Qu'est-ce qu'écrire? Le mot lui-même est un terme large dont nous allons réduire la portée de sorte qu'il recouvre bien l'activité telle qu'elle s'exerce habituellement en milieu scolaire. Dans le cadre d'études collégiales, l'étudiant a surtout à produire des textes de nature référentielle, c'est-à-dire des textes qui se rapportent à la réalité, donc non-fictifs et faisant appel en priorité à la raison. En fait, il aura fréquemment à exposer son savoir dans le cadre de questions de développement ou de textes d'information ou d'argumentation relatifs à une discipline. Il s'agira alors de savoir sélectionner des données et des faits en fonction d'un sujet, de traduire ses idées au moyen d'un code symbolique, le langage, dans un ensemble ordonné, le texte, en tenant compte du lecteur à qui il s'adresse. Cette activité, qui exige le développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau, comme l'analyse et la synthèse, Deschênes (1988) la définit en ces termes: «activité cognitivo-motrice

relativement complexe dont le but est l'énoncé d'un message avec une intention précise, à l'aide d'une forme particulière de langage».

2.2 Les connaissances et les processus impliqués

L'épithète «complexe» revient souvent sous la plume des chercheurs qui décrivent l'écriture. Ceci est dû au fait qu'en cours d'écriture trois types de connaissances et plusieurs processus cognitifs sont activés. Nous allons essayer de montrer comment interagissent ces connaissances. Dans le but de rendre accessible le propos, nous utiliserons un vocabulaire courant pour recouvrir des notions mises à jour par le cognitivisme.

2.2.1 Les connaissances conceptuelles

Lorsque le professeur propose un sujet de dissertation à un étudiant, il l'oblige à enclencher un processus d'élaboration des idées. L'étudiant peut alors procéder par *brainstorming*, par libre association de mots et de thèmes, mais le but est de faire émerger des concepts et des notions qui entretiennent des liens avec la réflexion à mener. Pour compléter ou enrichir cette démarche, l'étudiant peut relire ses notes, revoir les textes distribués en complément à la matière enseignée et compléter sa démarche par des recherches à la bibliothèque. À la fin de cette première étape, il devrait disposer d'un ensemble de renseignements pour traiter son sujet. Puis, il passe à une deuxième étape, qui consiste à organiser cet ensemble d'informations. Il fait un plan qui subira probablement des modifications en cours d'écriture. Cette étape exerce une influence sur la forme ultérieure du texte, puisque le nombre d'idées retenues décide plus ou moins du nombre de paragraphes nécessaires au développement du sujet.

Le contenu, il importe de le souligner ici, exerce toujours un impact sur la forme du texte. Les différentes parties d'un texte s'articulent entre elles un peu comme les poupées russes qui s'enchâssent les unes dans les autres: un étudiant ne peut écrire une phrase sans tenir compte de sa place dans le paragraphe et de l'intégration de celui-ci dans le développement du texte. Le scripteur doit donc toujours prendre en considération les relations de la phrase avec l'ensemble des phrases et des idées du texte. Au moment de la révision, il pourra d'ailleurs vérifier si le fil directeur est bien maintenu. Déjà à ce premier niveau de description, on a un aperçu de la difficulté d'écrire. Charolles (1986) en parle en

termes de «surcharge mentale», expliquant que l'écrivain travaille au niveau du sens, du symbole, tout en ayant à établir des relations au double plan des mots et des idées. Il doit agencer des énoncés en tenant compte de contraintes multiples, relatives à la fois au sujet, au code linguistique et à la structure textuelle.

2.2.2 Les connaissances opératoires

Quand un étudiant travaille à l'ordinateur, il est conscient de procéder à un certain nombre d'opérations qui donnent forme à sa réflexion. Quand nous écrivons un texte, nous posons aussi des actions pour traiter l'information, mais comme elles relèvent dans plusieurs cas d'automatismes bien installés, la conscience de cette dimension opératoire s'en trouve atténuée.

Or l'écriture est une activité non seulement mentale, mais aussi motrice. Quand nous formons des lettres, nous synchronisons des gestes en séquence. De même, quand nous appliquons des règles grammaticales, nous sommes encore dans le registre opérationnel. En fait, tout ce qui relève de règles, de modèles, que ce soit dans le choix des phrases ou dans l'articulation des idées, exige une prise de décision de l'ordre de la discrimination. On peut donc en conclure que, sans bien nous en rendre compte, nous travaillons toujours un peu comme à l'ordinateur, en ouvrant et en fermant les fichiers appropriés, en activant les fonctions nécessaires, en actionnant les touches qui conviennent.

L'aspect opératoire n'est pas à négliger quand il s'agit de comprendre les difficultés qu'éprouvent certains étudiants lors de la mise en texte: certains ont une graphie très lente, alors que d'autres, qui maîtrisent mal leur grammaire, consacrent trop de temps aux corrections de surface sans pouvoir porter attention ni à la cohérence des idées ni à la relation avec le lecteur.

2.2.3 Écriture et connaissances conditionnelles

Normalement, on écrit pour transmettre un message. Il arrive que le scripteur, entièrement pris et séduit par ses propres idées, oublie l'autre pôle de la communication, le lecteur qu'il doit guider. Il faut tenir compte du contexte et du type de lecteur. Un texte conçu à l'origine pour des spécialistes devra être remanié si le lecteur change, comme, par exemple, s'il est publié dans une revue destinée au grand public. Il sera modifié pour s'adapter à une nouvelle situation de communication.

En situation scolaire, l'élève a tendance à oublier d'établir et de maintenir le contact avec ce lecteur qui est son professeur, justement parce que la communication a ici un caractère un peu factice. Il doit faire un effort pour comprendre la nécessité de l'introduction et de la conclusion. Il devrait, par ailleurs, avoir perpétuellement en tête les consignes de départ et l'énoncé précis du sujet et tenir compte de son propre potentiel et de ses limites culturelles pour assurer l'efficacité de son travail. Il doit enfin effectuer son apprentissage en faisant appel à une forme «d'auto-connaissance consciente et volontaire» qui lui permet d'avoir le contrôle sur sa démarche, à partir du plan initial jusqu'à l'étape finale, la révision.

3. Conclusion

La structuration du texte procède par étapes qu'on peut définir comme des temps forts de l'activité rédactionnelle. Chacune de ces étapes (planification, mise en texte et révision) est marquée par les caractéristiques suivantes: intégration de tous les types de connaissances et des processus cognitifs qui leur sont rattachés; dynamique de questionnement par rapport au sujet, qui oblige à de perpétuels allers-retours; simultanéité des opérations d'ordre cognitif et physique. Par cette description, nous pouvons comprendre les raisons qui font de l'écriture un outil puissant d'intégration des apprentissages. L'acte d'écrire et l'acte d'apprendre se partagent en fait des caractéristiques communes: l'interaction de connaissances et de processus cognitifs multiples et l'aspect cyclique et imprévisible du cheminement. En fait, la nature complexe de l'écriture et de l'apprentissage fait qu'on ne peut trouver de méthode linéaire, progressive ou programmable qui donne l'assurance d'un seul et même résultat, à la fois homogène et satisfaisant.

Fiche 2

La structuration des idées par énumération

Texte modèle #2

Illustration du mode énumératif

Fiche 2: Le mode de structuration des idées par énumération

Introduction:

Cette partie fournit aussi des informations qui permettent au lecteur d'effectuer un classement en mémoire des informations présentées.

Elle permet de classer les informations selon:

- la discipline ou le domaine: ex.: la psychologie du développement;
- un aspect de cette discipline: ex.: la période de développement: l'adolescence;
- un thème précis: ex.: le suicide;
- une délimitation précise: comparaison d'un phénomène dans des sociétés développées et non-développées.

Développement:

En vous servant du tableau ci-dessus, énumérez les événements ou les personnages présentés par l'auteur et expliquez leur influence sur le fait ou la discipline étudiés.

Personnages et événements ou aspects selon l'ordre de présentation dans le texte	Traits descriptifs ou explicatifs
1.	
2.	
3.	

Conclusion:

Elle sert à confirmer le classement effectué lors de la lecture de l'introduction (vérifier par la phrase-synthèse).

- **Résumer les déductions ou le(s) fait(s) démontré(s):**
- **Retenir les concepts disciplinaires et les définitions**
- **Définir les mots nouveaux et s'assurer que la définition convient au contexte.**

Texte modèle #2. Ce texte illustre la structuration des idées par énumération

L'étudiante qui a écrit le texte qui suit a adopté la dissertation et la structure de description parce que ce type de texte et cette structure de démonstration convenaient le mieux au sujet proposé par le professeur. Le sujet proposé était le suivant:

«La dissertation, par sa nature et ses caractéristiques, est un texte qui permet d'apprendre à raisonner.»

La colonne de gauche présente le texte; la colonne de droite sert à mettre en relief son articulation. Nous avons mis en caractères gras les mots qui établissent les liens logiques entre les phrases, les paragraphes et les parties. Enfin, les caractères en italique ont été utilisés pour mettre en relief des phrases assumant une fonction particulière dans le texte.

Titre: La dissertation, un texte formateur

Introduction

L'école, qui s'est ouverte au XXe siècle aux enfants de toutes les classes sociales, a par le fait même rendu l'écriture accessible à tout le monde. Cette activité n'en a pas perdu pour autant ses exigences, dont l'une est de savoir raisonner. C'est pourquoi la dissertation, qui est un exemple d'organisation d'idées dans une structure textuelle, gagne à être pratiquée à l'école. Mais encore faut-il avoir une idée claire de ce qu'est ce type de texte, des caractéristiques qui le distinguent des autres discours, ce qui permettra de souligner les avantages de sa pratique pour apprendre à raisonner.

sujet amené

sujet posé

sujet présenté ou divisé

Développement

La dissertation se range dans la catégorie du texte référentiel, c'est-à-dire ce type de texte traitant d'un sujet se rapportant à la réalité, par opposition aux textes d'imagination, où l'auteur exprime plutôt sa vision du monde en créant une fiction. Il partage avec d'autres textes appartenant à cette catégorie des buts communs qui sont d'informer et de convaincre. L'auteur se pose donc comme défi de démontrer un sujet en s'appuyant sur un ensemble d'informations de sources variées qui sont présentées au lecteur de façon organisée. Les trois critères privilégiés pour juger de la qualité de son argumentation seront donc la pertinence, l'exhaustivité et la cohérence.

idée-clé

phrase qui permet d'assurer la transition entre les deux paragraphes.

Qu'entend-on par ce concept de pertinence appliquée à la dissertation? *La pertinence s'illustre dans un texte par le fait que toutes les idées retenues par l'auteur servent à prouver le sujet et à convaincre le lecteur.* A l'appui de chacune des idées importantes du texte, il devra choisir des concepts appropriés, des faits et des données qui contribuent à éclairer son argumentation et des exemples qui rendent le propos plus clair et plus concret. L'auteur ne doit **donc** pas chercher à faire gratuitement étalage de son érudition, un peu comme ces étudiants qui répètent au complet leurs notes de cours pour traiter d'une question d'examen, par incapacité, justement, de discriminer parmi l'ensemble des connaissances celles qui serviraient le plus à répondre à la question. **De même**, l'auteur doit se défendre de toute forme de digression, c'est-à-dire qu'il doit éviter l'exploration de thèmes qui ne soient pas reliés au sujet.

idée-clé

Pourtant il ne s'agit pas non plus de présenter un texte schématique qui offre peu de matière à la réflexion du lecteur. L'auteur doit savoir approfondir le sujet, l'enrichir à force d'exemples puisés à des sources variées. *L'exhaustivité est justement ce critère qui fait référence à la capacité d'un auteur d'explorer une multiplicité d'aspects relatifs à un sujet.* Pour y arriver, il peut alors utiliser ses connaissances antérieures ou ses connaissances latérales: un étudiant puisera à même son expérience de vie, ou encore se servira de notions apprises dans un autre cours. Il peut illustrer par des exemples puisés à même l'actualité. Il peut aussi procéder à des lectures et des recherches à la bibliothèque qui l'amèneront à inclure de nouvelles perspectives. **Mais** toutes ces idées, tout adaptées au sujet qu'elles puissent être, ne suffiront pas à elles seules à convaincre le lecteur. *Leur organisation dans le texte, la façon dont elles sont reliées, compte tout autant puisque l'enchaînement des idées permet au lecteur de suivre la logique de l'argumentation.*

idée-clé

phrase-synthèse

*La cohérence est définie par le Dictionnaire Robert dans les termes suivants: « union étroite de divers éléments », « liaison de rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles ». En fait, la cohérence concerne non seulement le rapport des idées entre elles, mais encore les liens entre les phrases. Il est difficile en effet de séparer une idée de la proposition qui lui donne corps. De même, un lecteur saisira l'enchaînement des idées par les mots qui servent cette fonction de connection dans le langage: des conjonctions comme **mais, donc, alors, pourtant, néanmoins**. Ces mots serviront non seulement à unir les phrases entre elles à l'intérieur des paragraphes, mais également à unir les paragraphes du développement, qu'il faut concevoir en quelque sorte comme des mini-dissertations à l'intérieur du texte. Ces mots serviront aussi à unir les trois parties de la dissertation : l'introduction, le développement et la conclusion.*

phrase-clé

phrase-synthèse

L'auteur trouvera plus facile d'assurer la cohérence des idées dans son introduction s'il pense au fait qu'il est en situation de communication, ce qui implique qu'il a un message à formuler à un lecteur avec qui il doit premièrement prendre contact. L'introduction permet en quelque sorte de définir les termes du contrat: l'auteur précise au lecteur le sujet qu'il va traiter et les limites qu'il s'est imposées.

Mais le développement constitue ici le véritable défi. A chaque phrase, l'auteur devra sélectionner, dans le vaste répertoire de la langue, les mots les plus aptes à guider et informer son lecteur. Chacune de ses phrases doit s'imbriquer dans un paragraphe et servir à appuyer l'argument énoncé dans une phrase-clé souvent placée en début de paragraphe. **De plus**, dans l'enchaînement des idées, l'auteur veille à éviter les répétitions inutiles et à mettre en relief la progression dans l'argumentation.

Enfin, la conclusion permet au lecteur d'avoir une dernière saisie du sujet. Une bonne synthèse lui permet de mieux garder en mémoire l'essentiel du propos, tandis qu'une ouverture intelligente peut l'amener à vouloir pousser plus loin la réflexion qui lui a été soumise.

Conclusion

Ces trois critères sont en fait ceux que va utiliser le lecteur pour juger de la qualité du texte qu'il lit. C'est en effet parce que les dissertations sont des textes pertinents, exhaustifs et cohérents qu'ils permettent à la fois à celui qui les écrit et à celui qui les lit d'améliorer leur faculté de mieux raisonner. Les dissertations permettent en outre, comme tous les textes, d'apprendre à mieux communiquer, c'est-à-dire à mieux prendre conscience de la situation d'altérité qui est au coeur de toute communication.

phrase-synthèse

phrase-ouverture

Fiche 3

La structuration des idées par comparaison

Fiche 4

La structuration des idées par causes et conséquences

Fiche 5

La structuration des idées par problèmes et solutions

Fiche 3: La structuration des idées par comparaison

Introduction:

Voir les fiches 1 et 2

Développement:

Utiliser le tableau et le modifier si nécessaire pour distribuer similitudes et différences entre les éléments comparés.

Caractères propres au concept A	Caractères communs	Caractères propres au concept B	Conclusion

Conclusion :

Voir les fiches 1 et 2

Résumer les déductions ou le(s) fait(s) démontré(s):

Retenir les concepts disciplinaires et les définitions

Définir les mots nouveaux et s'assurer que la signification convient au contexte.

Fiche 4: La structuration des idées par causes et conséquences

Introduction:

Voir les fiches 1 et 2

Développement:

Dans un premier temps, déterminer quel est le fait, l'événement ou le comportement que l'auteur veut analyser.

Dans un deuxième temps, à l'aide du tableau suivant, déterminer les causes et les conséquences du fait étudié par l'auteur.

Modifier le tableau au besoin.

Causes	Conséquences

Conclusion:

Voir les fiches 1 et 2

Résumer les déductions ou le(s) fait(s) démontré(s):

Retenir les concepts disciplinaires et les définitions

Définir les mots nouveaux et s'assurer que la définition convient au contexte.

Fiche 5: La structuration des idées par problèmes et solutions

Introduction:

Voir les fiches 1 et 2

Développement:

Faire la description du problème à la source de la réflexion de l'auteur. Le problème peut être formulé en introduction ou dans le premier paragraphe du développement.

À l'aide du tableau suivant, montrer les solutions possibles au problème, préciser leurs avantages et désavantages s'il y a lieu. Modifier le tableau au besoin.

Solutions possibles	Avantages	Désavantages
1.		
2.		
3.		
4.		

Quelle est la solution retenue par l'auteur? Résumer les raisons de ce choix en dix lignes.

Conclusion:

Voir les fiches 1 et 2

Résumer les déductions ou le(s) fait(s) démontré(s):

Retenir les concepts disciplinaires et les définitions

Définir les mots nouveaux et s'assurer que la définition convient au contexte.

Fiche 6: La fiche-résumé de texte

Le tableau suivant permet de planifier un résumé de texte d'information ou d'argumentation. Il s'agit ensuite de coordonner les faits retenus dans une formulation synthétique.

Situation de communication	Titre et auteur du texte.
Quoi?	Le sujet du texte: l'idée générale, ce que l'auteur cherche à démontrer ou expliquer.
Qui?	Le texte fait-il référence à des personnages importants, et pourquoi?
Quand?	Est-ce que l'auteur situe dans le temps les faits rapportés? Pour quelle raison?
Où?	L'auteur situe-t-il dans l'espace les faits rapportés? Quelle importance ont ces lieux?
Pourquoi?	L'auteur analyse-t-il des aspects particuliers de la question?
Comment?	Quel est (quels sont) le(s) mode(s) de structuration des idées qui domine(nt) dans le texte?

Guide de conseils pratiques pour la rédaction de textes raisonnés

Bien que lire et écrire soient des activités qui se partagent beaucoup de caractéristiques communes, il n'en reste pas moins que la rédaction implique en soi une démarche et des difficultés particulières. Pour vous aider dans cette tâche, voici un ensemble de conseils à suivre.

1. Diviser la tâche de rédaction

Rédiger représente toujours une tâche complexe. Il faut générer des idées, les traduire en un code symbolique, le langage, qui a ses propres lois; de plus, il faut organiser son texte pour le rendre compréhensible à l'éventuel lecteur. Lourde défi.

La première solution au problème consiste donc à diviser la tâche d'écriture en étapes, ce qui permettra d'aborder les difficultés progressivement et de réduire la tension au moment de la mise en texte. Nous suggérons d'adopter l'ordre suivant: l'exploration des idées au début, puis la planification, la mise en texte et la révision. Cela n'implique pas qu'on doive en tout temps et rigoureusement se plier à ce patron. Il s'agira de l'adapter en fonction de la situation de communication. Ainsi, si le texte est fait en classe dans une période de temps réduite, on pourra procéder à une exploration rapide des idées donnant naissance à un plan initial schématique et forcément provisoire qui subira des modifications en cours d'écriture.

2. L'exploration des idées

Le professeur propose un sujet et souvent la compréhension de l'énoncé pose en soi un problème. L'élucidation des termes peut donner lieu à la première façon de générer des idées. On peut chercher les définitions de chacun des mots au dictionnaire, rapprocher des synonymes, suivre les renvois. On peut associer une série de verbes, de noms et de qualificatifs qui fourniront du vocabulaire au moment de mettre en mots ses idées. Dans cette démarche essentiellement fondée sur l'analogie, on peut aussi forcer son imagination à concevoir toutes sortes d'exemples qui serviront à illustrer le propos.

Après cette exploration libre, des moyens plus systématiques s'offrent à nous pour stimuler l'émergence des idées. Pourquoi ne pas tirer profit de sa culture et de son expérience personnelles? Peut-être y a-t-il moyen d'utiliser des connaissances apprises dans d'autres cours? On peut aussi se servir de tableaux qui ont en outre l'avantage de

favoriser le passage à l'étape suivante, qui est celle de la planification. Les fiches schématiques sont des exemples de tableaux efficaces: ainsi, s'il s'agit d'un sujet qui exige la comparaison, on pourra essayer de formuler dans un premier jet toutes les similitudes et toutes les différences et les classer par colonnes en ajoutant peut-être des exemples correspondants. Une démarche similaire est possible pour un sujet qui implique l'analyse des causes et des conséquences ainsi que pour pratiquement tous les sujets possibles. La seule condition à respecter est de porter attention au verbe au coeur de l'énoncé: «décrire», «comparer», «énumérer» et «commenter» sont des mots qui commandent en effet des plans distincts.

3. La planification

Pour se pénétrer de l'utilité de cette démarche, il faut se replacer en contexte de communication: quelles qualités doit posséder le message pour que le lecteur puisse en comprendre le sens et la portée? Une de ces qualités est sans contredit l'organisation logique des idées. Tout lecteur est en droit d'attendre d'un auteur qu'il le guide efficacement dans son texte. Pour concevoir le plan, celui-ci doit se demander quelles idées, parmi celles qui ont été mises à jour, sont les plus susceptibles d'informer ou de convaincre le lecteur. Ces idées fourniront la charpente du texte et c'est sur chacune d'elles que vont se greffer les idées secondaires puisque, pour apprendre et pour comprendre, tout individu a besoin qu'on lui explique les faits de façons variées, qu'on reformule, qu'on répète, qu'on compare, qu'on énumère, etc.

On imagine mal un contracteur concevant le plan d'une maison à mesure qu'il la construit. De même, la planification préliminaire d'un texte rend plus efficace et économique l'étape ultérieure de la mise en texte. Le scripteur doit pouvoir effectivement se référer au plan comme à un cadre assurant la cohérence entre les parties, les paragraphes et les phrases. Il pourra alors consacrer son énergie à un nombre plus restreint d'opérations mentales: déjà inspiré, sachant où se diriger, le scripteur peut respirer avant de passer à l'étape cruciale de la mise en texte.

5. La mise en texte

Cette étape est particulièrement difficile parce que l'auteur aura à effectuer des choix perpétuels et à répondre à de multiples contraintes. En effet, en aucun moment, il ne devra perdre de vue le sujet de l'énonciation. Il devra se plier aux règles multiples du code linguistique, tenir compte de la forme textuelle adoptée, ménager des liens logiques entre toutes les parties du texte et maintenir l'intérêt du lecteur.

Il n'y a pas de techniques ou de trucs pouvant assurer le succès de cette étape cruciale de la rédaction. La pratique répétée de la lecture et de l'écriture semblerait susceptible de favoriser l'intégration de modèles textuels et le développement d'automatismes orthographiques et grammaticaux. Peut-être faudra-t-il s'habituer aussi à lire en étant sensible non seulement au contenu des textes mais aussi au mode de structuration des idées. Enfin, il faudrait voir aussi quels sont les procédés utilisés pour développer l'idée principale dans un paragraphe: pratiquer à faire des paraphrases, à définir des concepts, etc. On peut aussi, pourquoi pas? dresser des listes de mots connecteurs. Enfin, peut-être est-il préférable, pour un novice qui éprouverait beaucoup de difficultés sur le plan de la langue, de reléguer à l'étape finale de la révision la consultation des outils linguistiques tels les dictionnaires et les grammaires.

6. La révision

La révision consiste souvent, comme il est loisible de l'observer lors des examens faits en classe, en une relecture rapide, alors qu'il faudrait plutôt effectuer des lectures successives en ciblant pour chacune un but unique et spécifique. La première pourrait consister à vérifier la pertinence du propos: les idées retenues développent-elles le sujet et les phrases-clés contribuent-elles à bien marquer leur hiérarchisation? La seconde devrait permettre de vérifier la cohérence du texte: les phrases et les paragraphes s'enchaînent-ils selon un ordre logique mis en évidence par des mots connecteurs appropriés? Et enfin, la dernière et non la moindre devrait s'attacher uniquement à la correction des fautes de grammaire et d'orthographe. Encore faut-il se pourvoir d'outils linguistiques bien conçus, dont on sait exploiter tout le potentiel. Ainsi, beaucoup d'étudiants connaissent mal toutes les ressources qu'offre un dictionnaire comme le *Robert*, qui donne l'orthographe des mots, fournit leurs définitions et aussi des exemples, des synonymes et situe le registre

auquel le mot appartient. Un dictionnaire qui classe les difficultés de la langue par ordre alphabétique offre l'avantage d'accélérer la consultation: pourquoi pas le *Multi* qui présente en outre les règles grammaticales sous forme de tableaux? Enfin, il y a sur le marché actuellement plusieurs grammaires et guides de conjugaisons des verbes: il s'agit alors d'aller en librairie, de les comparer et de choisir les instruments qui nous conviennent le mieux.

7. Conclusion

Certaines techniques du métier d'écrivain peuvent s'apprendre, comme pour tous les métiers. Et comme pour n'importe quelle activité, plus on pratique, meilleur est le résultat. Mais il y aura bien toujours cette petite touche, cette nuance presque imperceptible qui donne quelquefois aux textes un charme particulier qui fait qu'on reconnaît, d'une lecture à l'autre, certains écrivains. Le style, c'est un peu comme la voix pour l'être humain: les modulations, certaines tonalités, l'accent même sont uniques et inimitables et on y prend plaisir comme à une musique.

À noter

Ce texte a été écrit selon le mode de structuration des idées par problèmes/solutions. Vous pouvez donc le considérer aussi comme un texte-modèle.

Document: Grille d'évaluation formative et sommative

1. Critères: explication du sens de chacun des critères

- pertinence :** utilisation de données et d'idées qui traitent du sujet.
- cohérence :** 1° structure dominante adaptée au sujet;
2° séparation du texte en paragraphes selon la hiérarchisation des idées;
3° enchaînement et transitions assurés entre les parties du texte (les paragraphes, les phrases, les idées).
- élaboration :** exhaustivité, élucidation des idées par des modes explicatifs variés: définition, caractérisation, énumération, illustration, recours à des références, etc.
- style :** expression de la pensée adaptée à la situation de communication et portant la marque d'une vision et d'une formulation personnelles, aux niveaux syntaxique et lexical.
- maîtrise de la langue :** connaissance du code orthographique et grammatical.

2. En fonction de ces critères et pour chacune des parties du texte ou, s'il le préfère, pour le texte en entier, l'enseignante ou l'enseignant pourra attribuer une cote selon un seuil de réussite ou en pourcentage. Voici un exemple du raisonnement effectué par l'usager de la grille et qui permet de préciser les seuils de réussite:

- excellent :** Les trois parties que le lecteur s'attend à retrouver dans une **introduction** y sont présentes : le sujet amené, posé et divisé. Elles permettent d'avoir un bon aperçu du sujet et des limites de l'exposé. L'entrée en matière est intéressante, sinon originale, et les phrases s'enchaînent avec fluidité.
- Les idées principales et secondaires sont bien articulées dans **le développement**: bonne intégration des connaissances antérieures, de la matière vue en classe et de la matière tirée des textes; transitions qui contribuent à éclairer la logique du texte; élaboration à la fois précise et exhaustive du sujet; vocabulaire large et bien maîtrisé; structures de phrases variées et complexes; orthographe et grammaire généralement bien respectées.

approprié: Les trois parties de l'**introduction** sont présentes, de façon appropriée mais un peu mécanique.

Dans le **développement**, les idées principales sont explicitées; le plan est rendu sensible au lecteur; l'auteur use de modes explicatifs variés mais sans apporter un éclairage particulier (l'élève a tendance à s'en tenir à la matière présentée en classe). Syntaxe correcte; vocabulaire courant; erreurs orthographiques et grammaticales dans la moyenne.

La **conclusion** présente une synthèse, mais formulée de façon un peu répétitive ou sans relief; l'ouverture est présente, mais sans éclat.

insuffisant: L'**introduction** est réduite, sans beaucoup d'intérêt, ou non pertinente;

Dans le **développement**, le plan du texte est difficile à dégager et le lien entre les idées principales et le sujet n'est pas toujours évident; la compréhension du sujet n'est pas démontrée; la syntaxe est pauvre ou déficiente et les erreurs orthographiques et grammaticales sont multiples.

La **conclusion** est monotone, répétitive, ou incomplète.

Grille d'évaluation formative et sommative des textes informatifs ou argumentatifs

Critères	P a r t i e s d e t e x t e		
	Introduction	Développement	Conclusion
• pertinence:	Le lecteur peut-il bien percevoir le sujet et les limites de l'exposé?	Les concepts et les exemples conviennent-ils au sujet et permettent-ils au lecteur de suivre l'exposé?	
• cohérence:	<ul style="list-style-type: none"> • sujet amené: prise de contact; • sujet posé: reformulation du sujet; • sujet divisé: étapes du développement. 	Le mode de développement choisi est-il approprié au sujet tel que formulé?	<ul style="list-style-type: none"> • But et sens de l'exposé synthétisés de façon efficace; • Avenues possibles d'exploration dans la (les) dernière(s) phrase(s).
• élaboration des idées:		<ul style="list-style-type: none"> • Hiérarchisation des idées principales; • Idées secondaires reliées aux idées principales; • Illustration des idées et des concepts; • Utilisation de plusieurs sources de connaissance; • Séparation des paragraphes et transitions. 	
• style:	<ul style="list-style-type: none"> • Souci d'intéresser le lecteur; • Enchaînement naturel des phrases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lexique précis et varié; • Phrases complexes et variées. 	<i>Idem</i>
• maîtrise de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • Vérification de l'orthographe; • Détermination du sujet et des compléments du verbe; • Accords en conséquence. 	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>

Instruments de cueillette des données

Prétest sujet A

Consignes

Lisez attentivement ce qui suit:

On vous demande de rédiger un texte d'argumentation en respectant les consignes suivantes:

Le texte doit:

1. Comprendre une introduction, un développement et une conclusion.
2. Être rédigé en phrases complètes groupées en paragraphes.
3. Répondre aux critères suivants:
 - a) **la pertinence**: les idées et les données sont sélectionnées en fonction du sujet.
 - b) **la cohérence**: l'enchaînement et les transitions sont assurés entre les phrases, les paragraphes et les parties du texte.
 - c) **l'originalité et l'élaboration de l'argumentation**: la vision est personnelle et approfondie.
 - d) un **style clair**: formulation et vocabulaire précis et variés.
 - e) **la maîtrise de la langue**: respect du code orthographique et grammatical sous peine de soustraction de 0,5 point pour chaque faute jusqu'à concurrence de 20%.
4. Ne pas dépasser trois pages.
5. Être rédigé dans une période de deux heures de cours.

Le sujet: la violence

L'équipe de rédaction du journal étudiant de votre collège vous propose le sujet suivant:
La violence est devenue une des caractéristiques de la vie moderne.

Pour développer ce sujet, l'équipe vous suggère des pistes en précisant qu'il n'est pas nécessaire de les traiter toutes :

- les causes psychologiques de la violence chez l'individu;
- les causes sociales;
- les conséquences sur l'individu et la société;
- la description de la violence telle qu'elle s'exerce en ville et l'illustration par des exemples;
- la comparaison avec la vie en ville antérieurement ou avec la vie à la campagne;
- les solutions à envisager.

Prétest sujet B

Consignes

Lisez attentivement ce qui suit:

On vous demande de rédiger un texte d'argumentation en respectant les consignes suivantes:

Le texte doit:

1. Comprendre une introduction, un développement et une conclusion.
2. Être rédigé en phrases complètes groupées en paragraphes.
3. Répondre aux critères suivants:
 - a) **la pertinence:** les idées et les données sont sélectionnées en fonction du sujet.
 - b) **la cohérence:** l'enchaînement et les transitions sont assurés entre les phrases, les paragraphes et les parties du texte.
 - c) **l'originalité et l'élaboration de l'argumentation:** la vision est personnelle et approfondie.
 - d) **un style clair:** formulation et vocabulaire précis et variés.
 - e) **la maîtrise de la langue:** respect du code orthographique et grammatical sous peine de soustraction de 0,5 point pour chaque faute jusqu'à concurrence de 20%.
4. Ne pas dépasser trois pages.
5. Être rédigé dans une période de deux heures de cours.

Le sujet: la drogue

L'équipe de rédaction du journal étudiant de votre collège vous propose le sujet suivant:

L'usage de la drogue est devenu un des problèmes de la vie moderne.

Pour développer ce sujet, l'équipe vous suggère des pistes en précisant qu'il n'est pas nécessaire de les traiter toutes :

- les causes psychologiques de l'usage de la drogue chez l'individu;
- les causes sociales;
- les conséquences sur l'individu et la société;
- la description de l'attitude, du mode de vie et l'illustration par des exemples;
- la comparaison avec d'autres pratiques, comme le recours à l'alcool;
- les solutions à envisager.

Grille de correction des épreuves linguistiques prétests / post-tests

Les critères retenus sont empruntés à Tremblay (1991), qui les définit de la façon suivante:

- **la pertinence:** «L'information que contient un texte est pertinente dans la mesure où elle renvoie à des faits ou à des théories qui concernent son objet, s'insèrent dans sa problématique et contribuent à répondre à sa question spécifique» (Robert Tremblay (1991), *L'écritaire*, page 125).
- **la cohérence:** «Un texte est cohérent lorsqu'il est structuré de façon claire et adéquate et qu'il respecte les règles de la meilleure logique possible. La cohérence d'un texte concerne aussi bien le fond que la forme». (*Ibid*)
- **l'exhaustivité:** Un texte est exhaustif lorsqu'il présente des informations et des arguments nombreux et variés qui laissent entrevoir une vision personnelle et approfondie du sujet.
- **la clarté du style:** Un texte illustre la clarté du style lorsque les formulations de phrases et le lexique sont appropriés en même temps que sont utilisées les ressources de la langue pour soutenir l'intérêt du lecteur.
- **la maîtrise du code:** Un texte illustre la maîtrise du code lorsqu'il se conforme aux règles de l'orthographe lexicale et grammaticale.

Les seuils de réussite associés à ces critères ont été formulés dans les termes suivants:

Excellent: 9, 10

Les trois parties sont bien délimitées et chacune assume sa fonction par rapport au texte.

La réussite est manifeste dans l'organisation du texte, la sélection des idées et leur formulation.

Le texte fait preuve d'une pensée à la fois logique et personnelle.

Moins de 6 fautes d'orthographe ou de syntaxe.

Très bien: 8

Le texte reflète la pensée bien organisée d'un bon étudiant avec un bon bagage de connaissances, mais sans originalité.

Moins de 8 fautes d'orthographe ou de syntaxe.

Bien: 7

Le texte est généralement correct.

Ou encore, le texte est inégalement réussi selon les critères: il peut être bien organisé, mais les idées sont courantes; ou encore, les idées sont bonnes, mais le style est terne.

Moins de 12 fautes d'orthographe ou de syntaxe.

Suffisant: 6

L'étudiant manifeste qu'il sait écrire, mais avec une adresse limitée.

Ou encore, la maîtrise est vraiment inégale.

Plus de 12 fautes d'orthographe ou de syntaxe.

Insuffisant: 5 ou moins

Les défauts suivants prouvent la maladresse du scripteur:

- parties manquantes;
- développement maigre;
- mauvaise articulation des idées;
- incompréhension par rapport au sujet;
- confusion dans l'expression de la pensée;
- divagations, coq-à-l'âne;
- fautes en grand nombre et syntaxe non maîtrisée.

Annexe

Examen final disciplinaire

Examen final disciplinaire

1. **Parmi les définitions de la psychologie du développement suivantes, choisissez la bonne:**
 - a) l'étude des comportements et des processus mentaux propres à l'être humain;
 - b) l'étude des comportements qui sont attribuables à l'hérédité;
 - c) l'étude de la genèse des troubles psycho-affectifs;
 - d) l'étude des changements physiques, intellectuels, affectifs et sociaux qui surviennent au cours de l'existence;
 - e) l'étude de l'adaptation physique et psychologique de l'individu à un milieu précis.

2. **Parmi les définitions suivantes du concept d'inné, choisissez la bonne:**
 - a) terme qui définit tous les caractères déterminés par l'hérédité, mais qui ne sont pas nécessairement présents à la naissance;
 - b) terme qui définit tout caractère apparu sous l'influence de conditions présentes dans le milieu ou en raison d'un apprentissage particulier;
 - c) terme qui définit tout caractère acquis avant la naissance;
 - d) terme qui définit toute forme de comportement résultant d'une expérience de la vie particulière;
 - e) terme qui définit toute forme de malformation acquise avant la naissance.

3. **Déterminez quel caractère, parmi les suivants, relève de l'acquis chez un individu:**
 - a) la couleur des yeux;
 - b) la malformation des membres due à l'absorption de la thalidomide;
 - c) la malformation des membres due à des facteurs génétiques;
 - d) la faculté d'apprendre à parler des êtres humains;
 - e) le mongolisme.

4. **Un enfant d'origine libanaise a hérité de gènes qui le destinent à être grand, mais parce qu'il vit dans un pays où sévit la guerre, il se retrouve petit et chétif à vingt ans. Quel déterminant, parmi les suivants, a contribué à ralentir sa croissance?**
 - a) l'hérédité spécifique;
 - b) l'hérédité individuelle;
 - c) la présence des pairs;
 - d) le milieu familial;
 - e) le milieu physique.

5. L'école exerce une influence très importante sur le développement intellectuel et social de l'enfant. Parmi les raisons suivantes de cette influence, déterminez la bonne parmi les suivantes :

- a) plusieurs déterminants interagissent et contribuent à l'influence de l'école sur l'enfant: c'est à la fois un milieu physique et social et un lieu d'acquisition de la culture;
- b) plusieurs déterminants interagissent et contribuent à l'influence de l'école sur l'enfant: c'est à la fois un facteur d'hérédité spécifique et d'hérédité individuelle;
- c) l'école est un milieu social où l'enfant adopte un rôle sexuel qui lui permet d'échapper à l'influence du milieu familial;
- d) l'école est un milieu physique favorable au développement de l'enfant qui lui permet, en outre, d'échapper aux contraintes familiales;
- e) l'école et la famille sont les deux déterminants les plus importants de l'hérédité spécifique.

6. Les habiletés de préhension et de locomotion appartiennent toutes deux à un même type de développement. Déterminez lequel parmi les suivants:

- a) le développement affectif;
- b) le développement intellectuel;
- c) le développement moteur;
- d) le développement sensoriel;
- e) le développement tactile.

7. Un étudiant retrouve dans ses notes les trois énoncés suivants:

- certains virus traversent le placenta et sont transmis à l'enfant;
- certaines substances, comme les somnifères, ont des effets sur le développement embryonnaire;
- la cigarette augmente les risques de malformation congénitale.

Cet étudiant cherche à les regrouper à partir d'un aspect commun. Déterminez lequel parmi les suivants:

- a) ces phénomènes sont relatifs à l'influence de la société sur le développement du fœtus;
- b) ces phénomènes sont relatifs à l'hérédité individuelle et exercent une influence sur le développement du fœtus;
- c) ces phénomènes sont relatifs à l'hérédité spécifique et exercent une influence sur le développement du fœtus;
- d) ces phénomènes influencent le développement du fœtus par l'intermédiaire de l'organisme maternel;
- e) ces phénomènes influencent le développement du fœtus par l'intermédiaire des médias.

- 8. Parmi les comportements suivants d'enfants en situations non-familiales, évaluez lequel illustre le mieux l'échec des liens d'attachement:**
- a) devant un colporteur qui présente ses produits, un enfant pleure et s'agite pour attirer l'attention de sa mère;
 - b) après une absence prolongée de la mère, un enfant, à son retour, manifeste son désir de rapprochement;
 - c) après une absence prolongée de la mère, un enfant exprime ouvertement sa joie lors du retour de celle-ci;
 - d) lors du départ de la mère, l'enfant la suit jusqu'à la porte et exprime sa déception en pleurant;
 - e) après une absence prolongée de la mère, un enfant manifeste de l'indifférence en poursuivant l'activité dans laquelle il s'était engagé.
- 9. Les caresses jouent un rôle indispensable dans le développement du bébé. Parmi les énoncés suivants, lequel correspond le plus précisément à cette idée?**
- a) un être humain ne peut survivre sans stimulation tactile et la peau, qui est l'organe sensoriel le mieux développé à la naissance, lui permet de recevoir les informations essentielles à son développement;
 - b) dans notre culture, le toucher est lié à la sexualité, et des raisons morales expliquent la privation de caresses dans les familles;
 - c) la séparation du nouveau-né de la mère entraîne des troubles de développement psychomoteur et des retards dans l'apprentissage linguistique;
 - d) le petit de l'homme est un être de langage qui a besoin, dès la naissance, d'une communication pour acquérir des habiletés linguistiques et psycho-motrices;
 - e) on a même vu des cas d'asthme et d'eczéma en relation avec une carence tactile.
- 10. Parmi les énoncés suivants, lequel traduit le plus fidèlement l'idée qui suit: «La notion selon laquelle la mère biologique est seule capable de prendre soin de son enfant est sans fondement»?**
- a) le fait que l'homme soit relativement peu mêlé à l'éducation des enfants est essentiellement un phénomène culturel plutôt que biologique;
 - b) le lien avec la mère est essentiel, et la preuve en est que l'enfant recherche sa mère avec insistance dans toutes les situations insécurisantes;
 - c) les enfants sont capables d'attachements multiples et choisissent souvent les pères biologiques pour remplacer les mères absentes;
 - d) il n'est pas nécessaire que la mère soit la mère biologique: elle peut être remplacée par n'importe quelle personne de l'un ou l'autre sexe;
 - e) le rôle du père est défini culturellement plutôt que biologiquement, ce qui est l'inverse pour la mère.
- 11. Qu'ont en commun les phénomènes suivants?**
- le bébé combine des informations sensorielles provenant d'un objet;
 - il saisit la relation entre action et résultat;
 - il commence à utiliser des représentations internes.
- a) ces phénomènes illustrent le développement intellectuel de la petite enfance;
 - b) ces phénomènes illustrent le développement moteur de la petite enfance;
 - c) ces phénomènes indiquent des problèmes dans le développement du bébé;
 - d) ces phénomènes caractérisent le développement affectif du petit enfant;
 - e) ces phénomènes indiquent des problèmes de développement intellectuel de l'enfant.

12. Lequel des énoncés suivants illustre le développement sensoriel du nourrisson à la naissance?

- a) le bébé réagit de façon indifférenciée aux diverses stimulations sensorielles;
- b) le bébé réagit davantage aux stimulations tactiles qu'aux autres types de stimulations;
- c) le bébé manifeste une préférence pour les stimuli visuels fortement colorés;
- d) le bébé manifeste une préférence pour les stimuli visuels et auditifs qui s'apparentent à des stimulations provenant des humains;
- e) le bébé manifeste une préférence pour les sons graves.

13. Pour favoriser le développement intellectuel du bébé, il est préférable de:

- a) lui fournir des jouets qui se ressemblent parce que le bébé n'a pas la possibilité de les sélectionner;
- b) lui fournir la plus grande variété possible de jouets afin qu'il développe un plus grand répertoire d'actions;
- c) lui fournir un ensemble de jouets variés mais stables afin qu'il ait l'occasion d'établir des liens entre ses actions et ce qu'elles produisent;
- d) lui fournir un ensemble de jouets éducatifs servant de stimuli visuels et non auditifs;
- e) le laisser libre dans son interaction avec l'environnement sans faire intervenir de jouets.

14. Parmi les énoncés suivants, choisissez le plus vrai:

- a) les caractéristiques de la relation offerte par la mère déterminera le tempérament du bébé;
- b) la forme d'attachement développée par le bébé dépend de son tempérament;
- c) la qualité de la relation offerte par la mère peut être affectée par le tempérament du bébé et entraîner des conséquences sur la forme d'attachement qui se développera par la suite;
- d) le tempérament du bébé est affecté par la qualité de la relation offerte par la mère et, en ce sens, la qualité de cette relation déterminera à la fois le tempérament du bébé et sa forme d'attachement;
- e) le tempérament du bébé joue un rôle minimal dans le développement de l'attachement à la mère.

15. Lequel des énoncés suivants illustre le développement de la motricité chez le jeune enfant?

- a) un enfant de deux ans est généralement capable de lancer et d'attraper des objets;
- b) l'entraînement à la marche accélère son apprentissage de façon significative;
- c) ce sont surtout les progrès au point de vue de la locomotion qui favorisent les gains en indépendance de l'enfant;
- d) la plupart des bébés sont incapables de s'asseoir seuls avant de marcher à quatre pattes;
- e) le développement de la motricité est indépendant du développement intellectuel.

16. Qu'ont en commun les aspects suivants?

- un désir croissant de devenir autonome;
- un rapport à la réalité irrationnel et égocentrique;
- un goût affirmé pour le jeu.

- a) ce sont des caractéristiques du développement affectif de l'enfant à l'âge pré-scolaire;
- b) ce sont des caractéristiques du développement physique de l'enfant à l'âge pré-scolaire;
- c) ce sont des caractéristiques variées du développement de l'enfant à l'âge pré-scolaire;
- d) ce sont des caractéristiques du développement affectif de l'enfant à l'âge pré-scolaire;
- e) ce sont des caractéristiques du développement intellectuel de l'enfant à l'âge pré-scolaire.

17. Quel aspect particulier du langage de l'enfant de 4 ou 5 ans met en lumière l'anecdote suivante: Pierre dit à son ami au téléphone: «sens-tu l'odeur de la lasagne que fait mon père?»

- a) le reflet du sexisme au niveau du langage;
- b) le reflet d'une pensée encore immature différente de celle de l'adulte;
- c) le reflet de la fonction affective du langage;
- d) le reflet de la fonction symbolique du langage;
- e) le reflet du rôle du père associé au genre dans le langage.

18. Les anecdotes suivantes peuvent toutes être attribuées à une seule caractéristique du développement intellectuel de l'enfant d'âge préscolaire:

- un enfant ne peut comprendre que le souper ne soit pas prêt au moment même où il a faim;
- un enfant dit que l'herbe a mal quand on l'arrache;
- un enfant demande, de façon répétitive, combien de temps il reste pour arriver à destination.

Parmi les caractéristiques suivantes, déterminez laquelle est appropriée:

- a) l'absence de jugement moral;
- b) l'absence de pouvoir sur le quotidien réglé par les adultes;
- c) l'absence de réversibilité;
- d) l'absence de maturité intellectuelle;
- e) l'absence de maturité affective.

19. La conscience morale d'un enfant d'âge préscolaire possède un ensemble de caractéristiques distinctives. Parmi les suivantes, déterminez laquelle ne caractérise pas cette conscience morale:

- a) elle est limitée par l'immaturation intellectuelle de l'enfant;
- b) pour juger d'une action, les conséquences comptent plus que les mobiles;
- c) la crainte de la punition compte plus que le sentiment de culpabilité;
- d) elle est imprégnée d'égocentrisme et déterminée par les contrôles externes;
- e) elle est largement dépendante des valeurs du groupe d'appartenance.

20. Quel élément, parmi les suivants, ne caractérise pas le développement affectif de l'enfant d'âge préscolaire?

- a) le développement manifeste de son individualité;
- b) l'amour-propre qui commence à s'exprimer;
- c) l'identification manifeste aux parents;
- d) le développement du sentiment de responsabilité;
- e) l'attachement manifeste aux personnes de son sexe.

21. L'âge préscolaire est un moment crucial dans l'acquisition de l'identité sexuelle. Parmi les étapes suivantes, déterminez laquelle ne caractérise pas ce processus:

- a) l'enfant voit un lien entre les genres «garçon et fille» et les différences qu'il constate chez les gens de son entourage;
- b) vers quatre ou cinq ans, l'enfant distingue les personnes selon leur sexe;
- c) dans l'attribution des sexes, l'enfant utilise comme critère privilégié la différence des organes sexuels;
- d) l'enfant associe des rôles et des caractéristiques à chacun des sexes;
- e) l'enfant adopte les mêmes activités que celles pratiquées par le groupe de son propre sexe.

22. A l'âge préscolaire, on observe les différences suivantes dans le développement des filles et des garçons:

- les garçons sont plus agressifs;
- les filles sont plus obéissantes;
- les garçons sont plus compétitifs.

Déterminez l'aspect du développement dont relèvent ces différences:

- a) le développement social;
- b) le développement linguistique;
- c) le développement de la conscience morale;
- d) le développement affectif;
- e) le développement intellectuel.

23. «Durant la période scolaire, l'allure physique et la motricité jouent un rôle important dans l'intégration de l'enfant au groupe des pairs». Parmi les exemples proposés, déterminez lequel n'illustre pas cette citation:

- a) Jean est toujours choisi le premier pour jouer au ballon chasseur parce qu'il lance le ballon avec précision;
- b) Normand est capitaine de son équipe de hockey parce qu'il est le plus rapide sur patins;
- c) Jacques est élu président de sa classe parce qu'il a développé un bon sens de l'argumentation;
- d) Emilie veut faire partie de l'équipe de volley-ball de son école mais craint d'être refusée parce qu'elle n'est pas alerte physiquement;
- e) Alain excelle à toutes les activités sportives, et c'est pourquoi il est plus populaire que Raymond, moins habile physiquement.

- 24. Durant la période scolaire, la pensée évolue vers la logique concrète, ce qui permet à l'enfant d'effectuer certaines tâches intellectuelles. Parmi les tâches suivantes, laquelle ne relève pas de la logique concrète?**
- a) l'enfant comprend l'opération de transformation de la matière et son jugement n'est plus influencé par les apparences;
 - b) l'enfant comprend le principe de réversibilité du processus de transformation;
 - c) l'enfant est capable d'établir des relations entre différents phénomènes;
 - d) l'enfant peut expliquer l'aspect d'un objet en le mettant en relation avec le contexte dans lequel il se trouve;
 - e) l'enfant peut résoudre un problème parce qu'il a développé sa faculté de centration.
- 25. La période scolaire est stratégique dans le développement de l'enfant. Imaginons l'échec sur les plans suivants:**
- l'enfant échoue dans ses apprentissages scolaires;
 - l'enfant n'est pas valorisé par les adultes ni par ses pairs;
- Parmi les conséquences suivantes, déterminez la principale sur le développement de l'enfant:**
- a) l'enfant développe une pauvre estime de soi;
 - b) l'enfant se replie dans une attitude narcissique;
 - c) l'enfant rejette sa famille;
 - d) l'enfant développe le refus des valeurs adultes;
 - e) l'enfant accuse un retard sur le plan du développement linguistique.
- 26. Un milieu familial trop strict et exigeant, qui met uniquement l'accent sur le sens du devoir, entraîne des conséquences sur le développement de l'enfant. Toutes les conséquences suivantes découlent de ce type d'éducation, sauf une. Déterminez laquelle.**
- a) l'enfant, privé de valorisation, ne développe ni son désir d'apprendre, ni son sentiment de compétence;
 - b) l'enfant, trop centré sur la réussite, adopte une attitude conformiste;
 - c) l'enfant ne se valorise qu'en fonction de ce qu'il fait et de la valorisation qu'il reçoit des autres;
 - d) l'enfant développe un sens du devoir excessif;
 - e) l'enfant développe une dépendance exagérée par rapport aux tâches à accomplir.
- 27. Parmi les caractéristiques suivantes, laquelle s'applique aux groupes de jeu que forment les enfants d'âge scolaire?**
- a) la séparation des sexes;
 - b) la domination des garçons sur les filles;
 - c) la transgression des règles de jeu;
 - d) l'exercice de l'autorité par la force physique;
 - e) le goût de la compétition.

- 28. Parmi les modifications suivantes, une seule ne signale pas le début de la puberté. Laquelle est-ce?**
- a) une croissance physique accélérée;
 - b) la maturation des fonctions reproductrices;
 - c) la maturation des organes sexuels;
 - d) l'apparition de caractères sexuels secondaires;
 - e) l'activation du complexe d'Oedipe.
- 29. Parmi les affirmations suivantes, une seule est vraie. Déterminez laquelle.**
- a) on assiste, durant l'adolescence, à un ralentissement de la croissance physique chez les filles;
 - b) en moyenne, la période de croissance des garçons s'étend jusqu'à dix-huit ans, comparativement à celle des filles qui s'arrête vers quinze ans;
 - c) un facteur qui expliquerait la taille en moyenne plus élevée des garçons est le fait que, proportionnellement aux filles, ils subissent moins de transformations physiologiques;
 - d) l'accélération de la croissance a souvent pour conséquence de créer des problèmes de coordination qui sont plus manifestes chez les garçons que chez les filles;
 - e) ce n'est que par la maternité que la fille accédera à la constitution de la femme adulte.
- 30. L'adolescence est le moment de l'émergence de la pensée logique abstraite et formelle. Les caractéristiques suivantes la décrivent, à l'exclusion d'une seule. Déterminez laquelle.**
- a) la capacité de créer des images poétiques fondées sur des associations faites à partir de la réalité concrète;
 - b) la capacité d'imaginer toutes les causes possibles d'un événement;
 - c) la capacité d'explorer un ensemble de solutions possibles d'un problème;
 - d) la capacité de manipuler des idées sans se référer à la réalité concrète;
 - e) la capacité d'élaborer des déductions à partir d'une hypothèse.
- 31. L'accession à la pensée abstraite procure à l'adolescent un sentiment de liberté et de puissance. Parmi les comportements suivants, lequel illustre le mieux cette affirmation?**
- a) Jean s'engage avec son père dans des discussions où son plaisir est double: il s'exerce à raisonner, et cela lui procure le sentiment d'être l'égal de son père;
 - b) Nicole enseigne à son petit frère de huit ans les transformations possibles à partir d'une boule de plastiline;
 - c) Olivier prend plaisir à impressionner son frère plus jeune avec des tours de magie;
 - d) Christine cherche l'argument qui pourrait convaincre sa mère qu'elle est en âge de coucher avec son petit ami;
 - e) François cherche à rendre sensible à sa mère sa joie d'avoir été choisi pour le rôle principal d'une pièce de théâtre qui sera montée à son école.

32. La formation d'une identité personnelle comporte deux étapes. Parmi les énoncés suivants, déterminez lequel identifie et définit correctement ces deux étapes:

- a) la **crise** comporte une période de questionnement qui mène à une prise de décision; l'**engagement**, c'est l'investissement personnel dans une activité ou un domaine considéré comme signifiant par l'adolescent;
- b) la **crise** se définit comme un rejet des valeurs familiales; l'**engagement**, c'est l'implication de l'adolescent dans une cause sociale qui l'aide à se définir une identité propre;
- c) la **crise** se définit comme la période de confusion des valeurs qui se termine par leur élucidation; l'**engagement** c'est l'adoption d'une conduite morale;
- d) la **crise** se définit comme la capacité de se distancier de ses parents; l'**engagement** se définit comme l'attachement au conjoint;
- e) la **crise** se définit comme une période d'indétermination sexuelle; l'**engagement**, c'est le moment où l'adolescent adopte définitivement une identité sexuelle.

33. Parmi les comportements suivants, indiquez celui qui pourrait traduire des troubles de développement chez l'adolescent qui se trouve au seuil de la vie adulte.

- a) Jean est encore indécis et partagé quant à son choix professionnel;
- b) Pierre, quand vient le temps de résoudre des conflits, s'en remet toujours à son père et suit ses conseils à la lettre;
- c) Jean-Claude refuse de donner son opinion sur toutes les questions relatives à la religion et à Dieu;
- d) Adeline aime sa mère, mais ne croit pas qu'elle doive intégralement adopter les valeurs de celle-ci;
- e) Carolle sort avec un groupe de *rockers* le vendredi soir, mais préfère consacrer ses autres soirées à ses études.

34. L'amitié se vit à l'adolescence selon des modalités caractéristiques. Parmi les suivantes, déterminez laquelle ne s'applique pas.

- a) la résolution de conflits avec des amis doit passer par un processus de négociation;
- b) les amitiés entre filles sont toujours plus conflictuelles que les amitiés entre garçons;
- c) les amitiés entre garçons sont plus centrées sur les jeux et les sports;
- d) l'amitié mixte, à la fin de l'adolescence, est vue comme une relation interdépendante;
- e) l'amitié n'est pas uniquement en relation avec le partage d'activités communes, mais aussi en relation avec la personnalité des adolescents.

35. Parmi les opérations suivantes, laquelle illustre la pensée hypothético-déductive?

- a) spéculer sur une réforme sociale imaginaire et sur ses répercussions possibles;
- b) démontrer son point de vue en s'appuyant exclusivement sur des faits réels;
- c) se rallier à un point de vue contraire au sien par respect pour l'autorité;
- d) se révolter contre les règles sociales en cours dans une institution;
- e) réfléchir à son avenir en faisant des projections imaginaires.

- 36. Vous proposez le problème suivant à vos amis: de combien de façons différentes pourrez-vous placer cinq convives autour de votre table lors de votre prochaine réception?
Parmi les façons suivantes de réagir, laquelle illustre l'atteinte du niveau de développement intellectuel typique de l'adolescence?**
- a) écrire soigneusement les combinaisons qui viennent à l'esprit;
 - b) écrire cinq combinaisons possibles et les considérer suffisantes;
 - c) faire la liste systématique et méthodique de toutes les combinaisons possibles;
 - d) refuser de réfléchir au problème parce qu'il est trop simpliste;
 - e) aucune réaction n'illustre l'atteinte de ce niveau.
- 37. Robert est issu d'une famille d'agriculteurs de père en fils. Il rêve de poursuivre la tradition familiale tout en introduisant les progrès de la technologie moderne. Quel statut d'identité s'applique à son cas?**
- a) la réalisation de l'identité;
 - b) la confusion de l'identité;
 - c) le moratoire;
 - d) la surdétermination;
 - e) l'indifférenciation.
- 38. Les aspects suivants constituent des caractéristiques représentatives des personnes suicidaires, à l'exclusion d'une seule. Déterminez laquelle.**
- a) un stimulus suicidaire constitué par une souffrance psychologique insupportable;
 - b) un déchirement affectif entre l'impuissance et le désespoir;
 - c) la communication de l'intention suicidaire;
 - d) une histoire de vie où la souffrance est importante;
 - e) une relation conflictuelle en milieu scolaire.
- 39. Les femmes adoptent un comportement stéréotypé pour une des raisons suivantes:**
- a) elles aiment que les hommes les admirent pour leur beauté physique;
 - b) elles considèrent que c'est leur devoir de femme de servir leur partenaire;
 - c) elles ont une personnalité très affirmée, donc elles n'ont pas peur de correspondre au stéréotype;
 - d) elles sentent qu'il leur manque une partie de leur identité si elles ne sont pas avec un partenaire qui, lui aussi, est stéréotypé;
 - e) elles n'ont pas assez de créativité pour faire autrement.
- 40. Parmi les énoncés suivants, lequel caractérise l'âge adulte au niveau du développement physique?**
- a) l'organisme humain a atteint son plein fonctionnement;
 - b) l'organisme humain voit ses capacités diminuer;
 - c) l'organisme humain voit son énergie augmenter mais sa résistance diminuer;
 - d) l'organisme humain voit son énergie augmenter mais sa force diminuer;
 - e) l'organisme humain augmente ses capacités s'il n'a pas à faire face au stress.

41. Lequel des éléments suivants ne constitue pas un des objectifs du jeune adulte?

- a) le jeune adulte doit se séparer de sa famille;
- b) le jeune adulte doit être capable d'intimité;
- c) le jeune adulte doit apprendre à concilier ses besoins et ceux des autres;
- d) le jeune adulte doit structurer son existence conformément à son concept de soi;
- e) le jeune adulte doit éviter les remises en question.

42. Lequel des énoncés suivants est inexact?

- a) il y a une crise de la quarantaine;
- b) la prise de conscience de l'âge mûr provoque la dépression;
- c) la cinquantaine est souvent une période de sérénité;
- d) le début de la quarantaine entraîne souvent le besoin de nouveaux objectifs et de nouveaux défis;
- e) l'individu dans la quarantaine pense de plus en plus à sa propre mort.

43. Parmi les éléments suivants, lequel ne fait pas partie des exigences de la vie de couple?

- a) la capacité d'établir une relation d'intimité;
- b) la capacité de s'ajuster au point de vue sexuel;
- c) la capacité de désirer des enfants;
- d) la capacité d'informer l'autre de ses désirs sexuels et affectifs;
- e) la capacité d'établir un système quant à la prise de décision des questions concernant le couple.

44. En quoi consiste la générativité?

- a) le fait de désirer un enfant;
- b) le fait de s'occuper d'un enfant;
- c) le fait de concevoir un enfant;
- d) le fait d'élever un enfant;
- e) le fait d'avoir un ou des enfants.

45. Qu'ont en commun les éléments suivants?

-les parents tirent souvent une fierté personnelle des réalisations de leurs enfants;
-l'adulte hésite entre la satisfaction de ses propres besoins et de ceux des autres;
-la vie adulte place l'individu devant un certain nombre de dilemmes et de conflits.

- a) ils illustrent l'équilibre dynamique entre l'intimité, le travail et l'éducation des enfants au cours de l'âge adulte;
- b) ils démontrent la relation constante qui doit régner entre les deux membres d'un couple;
- c) ils démontrent que les adultes qui n'ont pas acquis un sentiment d'intégrité du moi ne peuvent faire face à l'éducation de leurs enfants;
- d) ils démontrent le côté stressant et instable des exigences de la vie adulte;
- e) ils démontrent que les adultes doivent avoir acquis un grand niveau d'autonomie.

46. Qu'ont en commun les aspects suivants?

- les tâches d'intimité et de générativité;
- le sentiment d'intégrité du moi;
- le fait d'envisager la réalité de sa propre mort.

- a) ce sont des caractéristiques du développement social de l'adulte;
- b) ce sont des caractéristiques du développement intellectuel de l'adulte;
- c) ce sont des caractéristiques de l'autonomie d'un adulte;
- d) ce sont des caractéristiques du développement affectif de l'adulte;
- e) ce sont des caractéristiques de la vie en général.

47. Parmi les différences suivantes, déterminez laquelle est la principale entre les hommes et les femmes au point de vue du développement affectif de l'adulte:

- a) le besoin d'affiliation chez les hommes est plus grand que le besoin d'autonomie;
- b) le besoin d'affiliation chez les femmes est plus grand que le besoin d'autonomie;
- c) les femmes recherchent l'équilibre entre l'affiliation et l'autonomie;
- d) l'homme comble simultanément, par son travail, les besoins d'autonomie et d'affiliation;
- e) la femme comble simultanément, par sa vie familiale, les besoins d'autonomie et d'affiliation.

48. Les personnes âgées ont besoin d'autonomie. Quel énoncé exprime le mieux cette idée?

- a) pour la personne âgée, il est très important de ne pas être un fardeau pour ses enfants;
- b) les personnes âgées aspirent à conserver leur indépendance et leur liberté le plus longtemps possible;
- c) les personnes âgées n'aiment pas recourir à l'aide sociale et aux services de l'État;
- d) les personnes âgées en perte d'autonomie ont du mal à s'adapter à leur situation;
- e) la mort est précédée par une phase de désengagement par rapport aux êtres et aux objets.

49. Parmi les énoncés suivants, déterminez lequel caractérise l'amitié à l'âge adulte:

- a) la plupart des adultes d'âge mûr ont moins d'amis qu'ils le désireraient;
- b) au milieu de la quarantaine, les adultes ont peu d'occasions de se faire de nouveaux amis;
- c) le début de la vie de couple facilite la création et le maintien de relations d'amitié;
- d) même superficiels, les rapports amicaux répondent au besoin de sortir des limites du couple;
- e) il est facile de se faire des amis après le départ des enfants.

50. Dans laquelle des situations suivantes les schémas des rôles de l'homme et de la femme se ressemblent-ils le plus?

- a) chez les jeunes adultes sans enfant;
- b) chez les jeunes adultes à l'arrivée de leur premier enfant;
- c) chez les adultes qui ont des enfants d'âge scolaire;
- d) chez les adultes dont les enfants ont quitté la maison familiale;
- e) chez les adultes qui avaient des garçons et des filles en nombre égal parmi leurs enfants.

Département de psychologie

Questionnaire d'évaluation du cours 901

Dans un souci d'améliorer la qualité de notre enseignement, nous désirons obtenir votre avis sur le cours que vous venez de suivre. Nous tenons à préciser que vos réponses et vos commentaires demeureront anonymes. Les données recueillies seront compilées, puis transmises au (à la) professeur(e) lorsqu'il ou elle aura remis les notes finales des élèves.

	excellent	très bien	bien	passable	insuffisant
1. LE PLAN DE COURS					
1.1 Le plan de cours officiel (objectifs, méthodes d'enseignement, moyens d'évaluation, bibliographie, etc.) a été présenté clairement.	<input type="checkbox"/>				
1.2 Si le plan de cours a été modifié, les modifications l'ont été après discussion avec le groupe.	<input type="checkbox"/>				
2. LE COURS					
2.1 La charge de travail requise respecte la pondération du cours (3-0-3 ou 2-2-3).	<input type="checkbox"/>				
2.2 Le cours est bien structuré.	<input type="checkbox"/>				
2.3 Les documents (écrits ou audio-visuels) facilitent les apprentissages.	<input type="checkbox"/>				
2.4 Les travaux pratiques et les ateliers illustrent les notions théoriques.	<input type="checkbox"/>				
3. L'ENSEIGNEMENT Le ou la professeur-e					
3.1 maîtrise la matière qu'il ou elle enseigne.	<input type="checkbox"/>				
3.2 manifeste de l'intérêt pour son enseignement.	<input type="checkbox"/>				
3.3 présente clairement la matière.	<input type="checkbox"/>				
3.4 répond clairement aux questions des élèves.	<input type="checkbox"/>				
3.5 a une bonne communication avec les élèves.	<input type="checkbox"/>				
3.6 évalue adéquatement l'atteinte des objectifs du cours par les examens et les travaux.	<input type="checkbox"/>				
3.7 apporte des commentaires utiles aux travaux et aux examens.	<input type="checkbox"/>				
3.8 fournit des exemples d'application de la matière.	<input type="checkbox"/>				
3.9 est disponible pour répondre aux questions.	<input type="checkbox"/>				
3.10 respecte les élèves.	<input type="checkbox"/>				

	toujours	très souvent	souvent	la plupart du temps	rarement
4. L'ÉLÈVE					
Dans quelle mesure avez-vous...					
4.1 été présent-e en classe?	<input type="checkbox"/>				
4.2 participé activement aux activités proposées en classe?	<input type="checkbox"/>				
4.3 accompli les lectures et l'étude nécessaires à la réussite de ce cours?	<input type="checkbox"/>				
4.4 fait tous les travaux et exercices demandés?	<input type="checkbox"/>				

Qu'est ce qui vous a le plus aidé dans ce cours ?

Ce que vous avez trouvé le plus difficile:

Voyez-vous l'utilité d'exercices de lecture et d'écriture dans ce cours ?

Avez-vous des suggestions qui nous permettraient d'améliorer ce cours?

Merci de votre collaboration!

Annexe B
Résultats détaillés

Tableau 12

Résultats détaillés pour chaque critère de correction (sur 10) et résultat total (sur 50) de chaque sujet des groupes de contrôle et expérimental, au prétest et au post-test de l'épreuve linguistique

Résultats à l'épreuve linguistique selon le moment de l'expérience														
Groupe	Code du sujet	Sexe	Prétest						Post-test					
			Pertinence sur 10	Cohérence sur 10	Elabora-tion sur 10	Style sur 10	Langue sur 10	Total sur 50	Pertinence sur 10	Cohérence sur 10	Elabora-tion sur 10	Style sur 10	Langue sur 10	Total sur 50
Contrôle	9240659	F	6	3	5	4	3	21	6	7	4	6	7	30
	9354855	F	8	8	8	7	7	38	6	5	6	7	7	31
	9358733	F	6	6	7	8	8	35	8	7	8	8	9	40
	9435881	F	7	7	7	7	8	36	5	6	5	7	8	31
	9436037	F	5	5	5	6	7	28	6	6	4	6	8	30
	9436159	F	7	7	6	8	8	36	8	9	8	8	9	42
	9436274	F	7	7	6	6	6	32	4	5	3	6	6	24
	9436294	F	7	6	6	7	7	33	7	8	7	7	8	37
	9436337	F	8	7	7	7	5	34	8	8	8	7	8	39
	9436594	F	6	5	6	4	3	24	5	6	6	6	3	26
	9437228	F	5	7	7	7	7	33	9	9	9	8	9	44
	9437542	F	7	7	8	9	9	40	8	8	7	7	8	38
	9438919	F	7	8	7	7	7	36	5	5	4	6	5	25
	9439207	F	5	5	4	5	3	22	7	7	7	7	7	35
	9439242	F	6	6	8	7	9	36	8	8	8	8	9	41
	9439252	F	7	6	7	7	7	34	7	8	6	6	8	35
	9439342	F	8	7	8	8	9	40	8	7	8	8	8	39
	9439705	F	7	6	7	7	8	35	8	7	7	8	8	38
	9439767	F	7	6	6	7	8	34	6	7	6	8	7	34
	9440170	F	5	5	5	5	7	27	5	4	4	5	5	23
	9441319	F	5	6	6	7	7	31	4	5	5	4	7	25
	9441324	F	6	7	6	5	6	30	6	5	6	5	4	26
	9441325	F	7	6	6	7	7	33	8	8	7	7	9	39
	9441426	F	6	4	4	5	4	23	8	8	8	7	8	39
	9442186	F	7	7	6	7	7	34	7	7	8	7	8	37
	9442849	F	8	8	7	8	8	39	8	8	7	7	10	40
	9443116	F	6	5	7	6	6	30	6	5	6	6	6	29
	9443619	F	8	8	8	8	7	39	6	7	6	7	8	34
	9444464	F	7	8	8	8	8	39	6	4	4	6	8	28
	9445072	F	7	7	6	7	8	35	7	8	7	8	8	38
	9445316	F	6	4	5	3	3	21	5	5	6	6	6	28
	9445343	F	8	8	8	8	8	40	8	8	8	7	8	39
	9445459	F	6	5	6	6	7	30	6	5	4	7	8	30
	9445793	F	8	8	8	8	7	39	7	5	8	7	8	35
	9447859	F	7	8	7	8	7	37	7	6	7	7	7	34
	9447982	F	5	7	6	7	8	33	6	5	6	7	7	31
	9448780	F	7	8	7	7	6	35	7	8	7	7	7	36

Tableau 12 (suite)

Résultats détaillés pour chaque critère de correction (sur 10) et résultat total (sur 50) de chaque sujet des groupes de contrôle et expérimental, au prétest et au post-test de l'épreuve linguistique

Résultats à l'épreuve linguistique selon le moment de l'expérience														
Groupe	Code du sujet	Sexe	Prétest					Post-test						
			Pertinence sur 10	Cohérence sur 10	Elaboration sur 10	Style sur 10	Langue sur 10	Total sur 50	Pertinence sur 10	Cohérence sur 10	Elaboration sur 10	Style sur 10	Langue sur 10	Total sur 50
Contrôle	9448881	F	5	6	5	6	7	29	6	6	5	6	7	30
	9448959	F	6	6	6	7	7	32	5	6	4	6	7	28
	9451600	F	5	6	6	7	8	32	6	6	5	6	6	29
	9460983	F	7	5	6	7	5	30	5	3	5	5	2	20
	9462016	F	6	7	6	7	6	32	7	8	7	6	6	34
	9462523	F	6	7	7	7	6	33	6	4	6	6	7	29
	9436164	M	6	7	7	6	9	35	6	7	6	8	8	35
	9436371	M	5	5	4	6	7	27	6	5	5	6	8	30
	9436453	M	6	5	5	5	7	28	6	6	5	3	2	22
	9437034	M	8	8	8	8	7	39	7	7	7	7	8	36
	9437729	M	6	4	6	7	4	27	5	6	5	6	4	26
	9439731	M	5	7	7	7	9	35	6	8	8	7	9	38
	9441229	M	8	8	8	7	7	38	8	8	8	8	8	40
	9442011	M	4	4	5	4	5	22	2	3	2	4	5	16
	9443549	M	7	7	6	7	8	35	6	8	8	7	8	37
	9444231	M	7	8	8	7	8	38	7	7	7	8	8	37
	9444430	M	2	3	3	3	3	14	5	5	5	5	5	25
	9444754	M	6	6	6	6	5	29	8	7	7	7	6	35
	9445862	M	7	7	7	7	8	36	6	5	6	7	7	31
	9448459	M	6	6	5	6	3	26	8	7	7	7	5	34
	9448631	M	6	7	6	7	8	34	6	5	6	7	8	32
	9448738	M	7	7	6	7	7	34	7	7	6	7	8	35
	9448822	M	6	6	5	5	5	27	6	7	7	6	5	31
	9448880	M	7	8	8	8	7	38	6	6	5	7	9	33
	9449332	M	6	6	6	6	5	29	7	8	7	7	7	36
	9452059	M	4	5	6	6	7	28	7	8	8	8	8	39
9452327	M	8	7	8	8	5	36	5	5	4	5	4	23	
9462884	M	7	6	6	7	8	34	7	8	7	7	5	34	
9472966	M	7	7	6	6	7	33	9	10	10	9	9	47	
Expérimental	9258016	F	5	4	5	4	7	25	5	6	6	6	5	28
	9339754	F	6	5	5	6	7	29	8	6	6	6	4	30
	9343860	F	7	6	6	7	8	34	7	8	7	7	8	37
	9346026	F	7	9	8	7	8	39	8	8	8	8	8	40
	9350919	F	7	8	7	8	8	38	6	6	5	7	6	30
	9351211	F	7	6	6	7	7	33	8	6	9	8	9	40
	9365888	F	7	7	6	7	7	34	7	8	8	7	9	39
	9381370	F	7	8	8	8	9	40	7	6	6	7	8	34

Tableau 12 (suite)

Résultats détaillés pour chaque critère de correction (sur 10) et résultat total (sur 50) de chaque sujet des groupes de contrôle et expérimental, au prétest et au post-test de l'épreuve linguistique

Résultats à l'épreuve linguistique selon le moment de l'expérience														
Groupe	Code du sujet	Sexe	Prétest					Post-test						
			Pertinence sur 10	Cohérence sur 10	Elabora-tion sur 10	Style sur 10	Langue sur 10	Total sur 50	Pertinence sur 10	Cohérence sur 10	Elabora-tion sur 10	Style sur 10	Langue sur 10	Total sur 50
Expérimental	9430869	F	6	7	6	5	4	28	8	7	8	8	6	37
	9431171	F	5	7	7	7	8	34	8	7	8	8	8	39
	9431343	F	6	5	6	6	8	31	9	9	8	9	9	44
	9431605	F	5	6	5	6	6	28	8	8	7	7	9	39
	9432117	F	5	6	6	7	8	32	7	5	7	6	7	32
	9432275	F	7	8	7	8	10	40	9	8	9	9	10	45
	9433312	F	7	8	7	7	9	38	7	7	7	6	8	35
	9433401	F	8	6	5	8	5	32	8	9	9	9	8	43
	9433443	F	7	8	6	7	9	37	6	5	5	4	9	29
	9433584	F	7	8	6	8	8	37	6	7	5	6	9	33
	9433921	F	5	8	7	7	9	36	7	6	6	6	9	34
	9433923	F	7	6	6	6	4	29	8	8	8	7	8	39
	9435184	F	7	8	7	7	8	37	8	8	8	8	9	41
	9435470	F	6	7	7	8	8	36	5	7	7	6	7	32
	9435497	F	6	5	6	7	8	32	9	9	9	9	10	46
	9442340	F	7	7	7	6	6	33	6	6	6	6	7	31
	9448710	F	5	6	6	7	9	33	6	6	7	8	8	35
	9452491	F	7	7	7	7	7	35	6	6	4	7	8	31
	9452804	F	7	7	6	6	7	33	4	5	5	4	4	22
	9452829	F	7	6	6	7	8	34	6	5	5	7	6	29
	9452965	F	7	6	7	7	6	33	6	6	4	6	7	29
	9452968	F	7	6	6	8	10	37	5	6	5	7	7	30
	9453860	F	5	5	6	6	8	30	6	7	6	7	7	33
	9454999	F	8	7	8	8	8	39	7	8	8	7	8	38
	9455301	F	8	7	8	9	9	41	4	5	5	5	5	24
	9455632	F	8	7	8	7	7	37	6	5	5	7	8	31
	9455792	F	8	7	8	5	4	32	5	5	4	3	3	20
	9458129	F	7	6	6	7	9	35	8	8	7	8	8	39
	9458685	F	7	6	6	6	8	33	6	4	5	5	4	24
	9460258	F	8	8	8	8	8	40	8	9	9	8	9	43
	9460291	F	6	7	6	9	9	37	7	8	7	8	8	38
	9460605	F	8	8	7	7	8	38	3	2	3	4	4	16
	9460607	F	6	6	9	9	9	39	8	8	9	8	9	42
	9460629	F	5	5	6	6	3	25	8	8	8	7	7	38
	9460642	F	6	6	5	7	4	28	6	6	6	7	7	32
	9460681	F	8	8	8	8	8	40	6	6	6	6	6	30
	9462805	F	6	8	5	8	8	35	7	7	6	7	9	36
	9473029	F	8	8	7	8	8	39	8	8	7	7	8	38

Tableau 12 (suite)

Résultats détaillés pour chaque critère de correction (sur 10) et résultat total (sur 50) de chaque sujet des groupes de contrôle et expérimental, au prétest et au post-test de l'épreuve linguistique

Résultats à l'épreuve linguistique selon le moment de l'expérience														
Groupe	Code du sujet	Sexe	Prétest					Post-test						
			Pertinence sur 10	Cohérence sur 10	Elaboration sur 10	Style sur 10	Langue sur 10	Total sur 50	Pertinence sur 10	Cohérence sur 10	Elaboration sur 10	Style sur 10	Langue sur 10	Total sur 50
Expérimental	9482885	F	3	3	3	3	3	15	5	5	8	8	8	34
	8940069	M	6	5	5	4	4	24	6	6	6	6	8	32
	9354962	M	6	7	6	5	7	31	6	7	6	7	8	34
	9360136	M	7	6	6	7	8	34	7	8	7	7	8	37
	9430715	M	7	5	7	6	5	30	7	6	5	5	4	27
	9431054	M	5	5	6	8	8	32	6	6	6	7	8	33
	9431512	M	7	6	6	6	8	33	7	7	8	6	7	35
	9432992	M	7	6	7	7	9	36	8	8	8	8	7	39
	9459939	M	5	4	5	5	2	21	5	6	6	6	5	28
	9460431	M	9	9	10	10	8	46	7	7	8	7	8	37
	9460685	M	6	8	7	7	5	33	2	3	2	3	3	13
	9462834	M	5	5	5	5	6	26	5	4	4	5	3	21
	9463017	M	6	4	5	6	6	27	6	7	5	6	6	30
9485310	M	3	3	3	3	3	15	7	5	7	4	4	27	

Tableau 13

Résultats détaillés de chaque sujet des groupes de contrôle et expérimental aux trois examens à développement et aux trois examens objectifs de la session
(l'examen final disciplinaire correspondant au troisième examen objectif)

Groupe	Code du sujet	Sexe	Examen 1 Développement sur 50	Examen 2 Développement sur 50	Examen 3 Développement sur 50	Examen 1 Objectif sur 50	Examen 2 Objectif sur 50	Examen final disciplinaire sur 50
Contrôle	9240659	F	22	33	22,5	34	41	30
	9354855	F	42	36	23,8	49	44	37
	9358733	F	36	47	32,5	46	44	42
	9435881	F	45	48	32,5	50	48	43
	9436037	F	34	36	21,2	41	46	34
	9436159	F	36	38	27,5	48	45	35
	9436274	F	39	37	18,8	45	44	41
	9436294	F	34	31	26,2	43	41	35
	9436337	F	39	42	31,2	46	43	43
	9436594	F	39	44	30	49	37	42
	9437228	F	43	42	26,2	44	41	38
	9437542	F	35	38	26,2	49	44	39
	9438919	F	39	39	27,5	50	40	40
	9439207	F	35	42	26,2	37	44	38
	9439242	F	37	39	31,2	46	45	35
	9439252	F	44	41	26,2	47	47	41
	9439342	F	41	35	27,5	46	41	38
	9439705	F	38	38	27,5	45	43	40
	9439767	F	33	38	28,8	47	50	41
	9440170	F	35	36	21,2	34	41	30
	9441267	F	34	39	22,5	41	41	36
	9441319	F	35	39	27,5	47	41	36
	9441324	F	34	37	17,5	41	29	38
	9441325	F	32	36	26,2	39	44	38
	9441356	F	49	46	31,2	45	46	40
	9441426	F	39	42	26,2	48	45	36
	9442186	F	37	38	26,2	44	39	39
	9442849	F	38	37	25	49	44	39
	9443116	F	26	20	20	45	41	36
	9443619	F	39	29	22,5	48	44	38
	9444430	F	18	10	13,8	36	47	32
	9444464	F	22	28	22,5	43	48	36
	9445072	F	32	38	27,5	49	45	44
	9445316	F	28	37	23,8	36	41	33
	9445343	F	34	37	31,2	40	38	37
	9445459	F	38	34	27,5	38	50	39
	9445793	F	24	29	21,2	48	47	40
	9446495	F	17	27	0	44	38	34
	9447859	F	39	46	28,8	49	50	37
	9447982	F	22	33	26,2	46	33	35
	9448780	F	30	30	22,5	38	44	42

Tableau 13 (suite)

Résultats détaillés de chaque sujet des groupes de contrôle et expérimental aux trois examens à développement et aux trois examens objectifs de la session
(l'examen final disciplinaire correspondant au troisième examen objectif)

Groupe	Code du sujet	Sexe	Examen 1 Développement sur 50	Examen 2 Développement sur 50	Examen 3 Développement sur 50	Examen 1 Objectif sur 50	Examen 2 Objectif sur 50	Examen final disciplinaire sur 50
Contrôle	9448781	F	22	29	16,2	40	48	37
	9448880	F	30	40	25	35	41	41
	9448881	F	28	26	21,2	43	40	40
	9448959	F	22	30	28,8	42	41	34
	9451600	F	40	34	21,2	41	47	42
	9460983	F	24	33	15	41	37	33
	9462016	F	38	37	23,8	44	48	43
	9462523	F	22	22	20	37	30	28
	9436164	M	39	37	26,2	42	47	37
	9436371	M	31	34	17,5	48	45	41
	9436453	M	32	36	32,5	42	42	38
	9437034	M	35	35	31,2	46	42	38
	9437729	M	31	37	20	40	37	37
	9439731	M	33	45	23,8	42	45	43
	9441229	M	31	34	27,5	46	50	33
	9442011	M	27	37	21,2	41	34	36
	9443549	M	32	35	26,2	38	41	38
	9444231	M	44	38	30	50	50	40
	9444754	M	45	41	27,5	50	47	40
	9445862	M	36	37	25	44	44	36
	9448181	M	20	33	22,5	41	44	38
	9448459	M	34	23	17,5	42	41	38
	9448631	M	37	22	22,5	45	39	33
	9448738	M	36	35	21,2	43	47	42
	9448822	M	33	32	20	45	41	36
	9449127	M	26	41	21,2	46	48	40
	9449332	M	25	32	18,8	35	45	37
	9450366	M	27	22	0	44	40	36
	9452059	M	30	38	26,2	40	48	36
	9452327	M	36	27	15	36	47	39
	9459237	M	26	29	23,8	41	29	29
9462884	M	32	33	22,5	42	44	27	
9472966	M	44	39	27,5	49	44	43	
Expérimental	9258016	F	17	25	22,5	40	34	29
	9339754	F	32	34	22,5	45	36	37
	9343860	F	43	40	25	46	44	41
	9346026	F	42	43	27,5	50	50	39
	9350919	F	33	35	26,2	42	45	32
	9351211	F	37	44	23,8	49	50	45
	9365888	F	35	24	8,8	42	36	31

Tableau 13 (suite)

Résultats détaillés de chaque sujet des groupes de contrôle et expérimental aux trois examens à développement et aux trois examens objectifs de la session (l'examen final disciplinaire correspondant au troisième examen objectif)

Groupe	Code du sujet	Sexe	Examen 1 Développement sur 50	Examen 2 Développement sur 50	Examen 3 Développement sur 50	Examen 1 Objectif sur 50	Examen 2 Objectif sur 50	Examen final disciplinaire sur 50
Expérimental	9371144	F	32	36	21,2	41	47	35
	9381370	F	38	26	27,5	42	44	35
	9430869	F	15	28	22,5	42	42	34
	9431171	F	45	45	22,5	49	44	43
	9431343	F	38	38	26,2	46	50	40
	9431605	F	34	37	25	45	47	37
	9432117	F	35	35	27,5	41	40	35
	9432275	F	29	35	28,8	46	41	36
	9433312	F	38	32	20	43	39	40
	9433401	F	36	31	20	46	47	35
	9433443	F	38	31	26,2	42	48	41
	9433584	F	37	35	22,5	45	35	38
	9433921	F	29	32	26,2	42	47	30
	9433923	F	22	32	11,2	44	32	29
	9435184	F	39	41	20	43	44	36
	9435470	F	38	34	17,5	44	44	36
	9435497	F	39	46	26,2	48	50	40
	9442340	F	28	8	21,2	33	40	30
	9448710	F	44	39	25	42	47	39
	9452491	F	29	29	0	47	41	33
	9452804	F	33	36	20	43	42	36
	9452829	F	38	38	25	32	45	39
	9452965	F	35	37	27,5	46	50	40
	9452968	F	24	9	22,5	47	43	34
	9453860	F	28	22	22,5	39	36	32
	9454999	F	34	26	25	44	37	35
	9455301	F	35	44	28,8	49	48	44
	9455632	F	25	16	28,8	36	39	33
	9455792	F	21	15	30	41	37	37
	9457529	F	34	37	20	42	39	31
	9458129	F	32	32	22,5	37	42	30
	9458685	F	19	28	22,5	39	45	33
	9460258	F	45	37	27,5	45	47	39
	9460291	F	47	43	30	46	44	43
	9460389	F	42	44	26,2	41	45	34
	9460605	F	33	34	22,5	47	40	35
	9460607	F	42	40	22,5	46	48	35
	9460629	F	27	26	27,5	46	47	38
	9460642	F	30	32	26,2	33	45	32
	9460681	F	40	36	27,5	45	47	33
9462805	F	43	41	23,8	49	48	42	

Tableau 13 (suite)

Résultats détaillés de chaque sujet des groupes de contrôle et expérimental aux trois examens à développement et aux trois examens objectifs de la session (l'examen final disciplinaire correspondant au troisième examen objectif)

Groupe	Code du sujet	Sexe	Examen 1 Développement sur 50	Examen 2 Développement sur 50	Examen 3 Développement sur 50	Examen 1 Objectif sur 50	Examen 2 Objectif sur 50	Examen final disciplinaire sur 50
Expérimental	9473029	F	27	24	23,8	44	44	39
	9482885	F	26	45	28,8	37	42	38
	9483526	F	45	39	18,8	49	48	40
	8940069	M	37	31	27,5	42	47	36
	9354962	M	22	37	26,2	47	44	37
	9360136	M	38	34	23,8	43	38	31
	9430715	M	19	25	21,2	39	40	33
	9431054	M	34	25	25	48	43	36
	9431512	M	10	20	13,8	28	38	30
	9432569	M	10	20	13,8	27	29	25
	9432992	M	42	39	26,2	49	50	44
	9459939	M	22	23	26,2	39	43	29
	9460431	M	39	42	27,5	49	46	41
	9460685	M	26	18	26,2	38	44	30
	9461186	M	33	34	27,5	35	44	36
	9462834	M	38	38	26,2	50	47	32
	9462959	M	28	39	22,5	44	34	27
	9463017	M	27	23	10	40	42	35
9485310	M	25	31	16,2	43	39	36	

Tableau 14

**Distribution des fréquences pour chaque question du questionnaire post-expérimental
d'évaluation du cours selon les groupes de contrôle et expérimental**

Question	Distribution de fréquence (%) pour chacune des cotes d'évaluation (1 à 5) selon le groupe									
	groupe de contrôle					groupe expérimental				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.1 Le plan de cours est présenté clairement	0	0	1,4	29,2	38,9	0	0	15,4	18,5	40
1.2 Les modifications du plan de cours sont discutées	0	5,6	19,7	18,3	31	0	8	15,9	25,4	30,2
2.1 La charge de travail respecte la pondération du cours	0	0	4,2	22,5	29,6	0	1,5	3,1	27,7	33,8
2.2 Le cours est bien structuré	0	5,6	15,3	33,3	36,1	0	7,7	18,5	49,2	15,4
2.3 Les documents écrits ou audio-visuels facilitent l'apprentissage	0	0	7	22,2	33,3	0	3,1	10,8	15,4	47,7
2.4 Les travaux pratiques et les ateliers illustrent les notions théoriques	0	1,4	5,6	19,4	41,7	0	3,1	10,8	24,6	44,6
3.1 Le professeur maîtrise la matière enseignée	0	0	11,1	16,7	37,5	0	1,6	3,1	18,8	40,6
3.2 Le professeur manifeste de l'intérêt pour son enseignement	0	0	11,1	34,7	33,3	0	6,2	12,3	24,6	38,5
3.3 Le professeur présente clairement sa matière	0	4,2	19,4	30,6	33,3	0	7,7	18,5	32,3	35,4
3.4 Le professeur répond clairement aux questions	0	5,6	13,9	43,1	27,8	0	6,2	20	29,2	35,4
3.5 Le professeur a une bonne communication avec ses élèves	0	9,7	16,7	43,1	22,2	0	12,3	16,9	27,7	27,7
3.6 Le professeur évalue adéquatement examens et travaux	0	6,9	13,9	34,7	26,4	0	13,8	15,4	30,8	30,8
3.7 Le professeur apporte des commentaires utiles aux travaux et aux examens	0	1,4	11,1	33,3	31,9	0	4,6	15,4	27,7	36,9
3.8 Le professeur fournit des exemples d'application de la matière	0	1,4	5,6	22,2	38,9	0	0	12,3	30,8	36,9
3.9 Le professeur est disponible pour répondre aux questions	0	1,4	12,5	15,3	43,1	0	4,6	10,8	27,7	32,3
3.10 Le professeur respecte les élèves	0	2,8	8,3	31,9	27,8	0	4,6	15,4	16,9	32,3
4.1 Présence de l'élève aux cours	0	0	1,4	1,4	18,1	0	0	1,5	4,6	20
4.2 Participation de l'élève aux activités en classe	0	2,8	0	8,3	33,3	0	3,1	3,1	7,7	33,8
4.3 L'élève accomplit les études et les lectures nécessaires	0	1,4	4,2	27,8	41,7	0	3,1	3,1	16,9	41,5
4.4 L'élève fait tous les travaux demandés	0	0	2,8	11,3	33,8	0	0	4,8	11,3	32,3

**Réponses aux questions ouvertes
du questionnaire post-expérimental
du cours**

<ul style="list-style-type: none"> — Les tests formatifs. (C11) — La possibilité d'avoir des formatifs avec des exemples de questions à développement, car si on n'avait eu que cela, on pouvait échouer... (C14) — Je crois que c'est les formatifs (...) (C16) — Les formatifs. (C18) — (...) et les tests formatifs. (C28) — Les tests formatifs. (C38) — Les tests formatifs. (C39) 	évaluation formative
<ul style="list-style-type: none"> — Les exemples d'application de la matière dans la vie courante. (C2) — Les exemples donnés en classe. (C4) — Les explications du prof. (très claires). (C9) — Le fait que le professeur lise avec nous la matière et nous l'explique (cela aurait été bien que vous le fassiez pour chaque étape du développement) (C12) — Les explications intimes du professeur. (C19) — La clarté des explications(...) (C25) — Les exemples que nous donnait le professeur. (C32) — (...) et les exemples du professeur étaient efficaces. (C40) — (...) avec les explications du professeur. (C44) — Les explications. Il y a aussi les nombreux exemples qui facilitent la tâche. (C46) 	enseignement
<ul style="list-style-type: none"> — La progression chronologique du cours (...) (C17) — La préparation préalable. (C19) — Le sens de l'humour du professeur. (C19) — Analyser des problèmes. (C22) — Absolument rien. (C27) — Réaliser comment on a vécu, comment on vit et comment on vivra. Pouvoir comprendre nos comportements. (C37) — J'ai bien aimé l'organisation du cours et les tests n'étaient pas trop compliqués. (C41) 	autres
	exercices
<ul style="list-style-type: none"> — J'ai beaucoup appris au niveau du langage écrit, ainsi que sur la formation d'un texte compréhensif. (C1) — Les travaux écrits remplaçant les examens permettent de bien comprendre la matière et ce, d'une manière plus intéressante. (C10) — La réalisation de travaux à partir des notes de cours. (C14) — Quand on parle des lectures. (C18) — Les lectures m'ont fourni beaucoup d'informations et m'ont guidée dans mon étude. (C33) — J'ai appris à bien composer et répartir ma réponse à une question à développement. J'ai appris à utiliser l'essentiel et à laisser de côté les détails inutiles. (C42) — Écrire souvent des textes. (C43) 	travaux de lecture et d'écriture

- (...), j'ai appris énormément de choses au sujet du développement de l'individu, je me comprends mieux maintenant. (C1)
- J'ai aimé comprendre les étapes de la vie. Maintenant, lorsque je vois un enfant, je peux comprendre ses réactions, sa façon d'agir avec les autres, etc... Le contenu était très bien. (C8)
- Ce cours a aidé à me comprendre davantage et à comprendre les autres. (C13)
- La matière intéressante. (C19)
- J'adore la psychologie. (C20)
- Les différentes divisions d'étapes de la vie m'ont aidé à bien comprendre l'évolution de l'humain. (C35)

**intérêt pour
la matière**

2. Ce que vous avez trouvé le plus difficile:

<ul style="list-style-type: none">— Les parties de questions à développement aux examens. C'était difficile de répondre à vos exigences. (C1)— Répondre à 2 questions à développement aux examens. C'est beaucoup trop; rendu au deuxième, on est psychologiquement vidé. (C4)— Les questions à développement dans les examens. (C5)— Les questions à développement des examens. (C6)— Les questions à développement à la fin de chaque examen étaient très difficiles. Quand on pensait avoir maîtrisé la matière, on se retrouvait avec des notes moins bonnes. De plus, lorsque nous écrivions 2 pages, ce n'était jamais assez et avec trois pages, on se retrouvait avec une note dans le genre de: «trop long». En plus, pas motivant d'écrire suffisamment de texte et de se faire dire «pas assez précis», «vague», surtout quand on étudie 1 semaine à l'avance...c'est dévalorisant! (C7)— Questions à développement: structure des idées dans un texte pour lequel on doit insérer tous les éléments. (C10)— Peut-être la 2e partie des examens #1 et #2. (C11)— De tout mémoriser la matière pour les questions à développement dans les examens. (C12)— La partie à développement des examens. (C16)— Les questions à développement; me mettre dans la peau d'un éducateur pour expliquer la théorie. (C17)— Les questions à développement, dur à cerner la demande, pas toujours évident. (C22)— Les longs textes à écrire. (C23)— D'apprendre pour les questions à développement. (C24)— Les questions à développement. (C27)— Lors des examens, les questions à développement. (C32)— Les questions à développement et la structure à faire dans nos réponses. (C36)— Être obligé d'écrire de longues réponses aux questions à développement dans les examens, tout en sachant qu'on ne corrigera même pas le contenu mais plutôt la forme. On est en psycho. pourtant...pas en français! (C37)— Les parties à développement des examens. (C38)— Les questions à développement dans les examens. (C45)— (...) et les questions à développement. (C49)— Les grandes questions à développement de deux pages. (C50)— Les demandes dans les parties à développement dans les examens; les questions étaient parfois subtiles et les attentes exagérées. (C51)— Les examens à choix multiples parce qu'on a toujours le choix entre deux réponses qui se ressemblent. (C56)— La partie à développement dans les examens. (C57)— Questions à développement dans les examens. (C61)— Questions à développement. (C62)	examens
--	----------------

<ul style="list-style-type: none"> — Les nuances à apporter. (C2) — Réussir à expliquer concrètement les notions apprises et exprimer correctement mes pensées. (C35) — Expliquer précisément des choses et ne pas passer à côté. (C52) — Écouter! (C64) 	autres
<ul style="list-style-type: none"> — Écrire mes réponses dans les mots que le prof. voulait que j'utilise. Je ne suis pas mon prof. donc j'écris ce qu'il (elle) veut dans des termes différents. (C8) — Façon de corriger. (C3) — La correction des examens. Le tout dépendait de la situation. (C13) — Rédiger des textes à développement. Tu étais trop sévère. Je ne savais plus quelle méthode utiliser pour avoir une bonne note. (C18) — M'adapter à la correction de Mme Smith. Je la trouve d'une part très sévère et d'autre part à quelques reprises sans fondement. (C20) — D'être évalué plus sur les formalités de la langue française plutôt que sur les notions de psychologie. (C21) — Respecter tous les critères demandés lors d'une question à développement. (C25) — Les corrections, la façon de corriger plutôt différente d'un travail à l'autre, c'est difficile de s'adapter. (C26) — Satisfaire les exigences du professeur dans les questions à développement. (C28) — Les travaux, mais pas parce que la matière n'est pas claire, mais parce que ce que l'on écrit n'est jamais bon et pourtant c'est ce qu'il y a dans le livre. (C29) — La manière dont le professeur corrige. (C30) — D'accepter les commentaires inappropriés, injustifiés, désobligeants que le professeur écrivait sur les questions à développement. (C31) — Accepter les résultats et les corrections apportées dans les ateliers et textes écrits. (C55) 	évaluation (correction)
<ul style="list-style-type: none"> — L'enseignement et l'évaluation. — Évaluation trop sévère. On ne nous a pas expliqué clairement ce que le professeur attendait de nous. L'enseignement était trop vague, le professeur prenait pour acquis qu'on avait fait de la psychologie auparavant et qu'on avait déjà rédigé de tels textes. (C14) — Le professeur a passé très rapidement la matière sur l'adolescence, la vie adulte et la vieillesse. Plus d'explications du professeur auraient été appréciées. (C15) — Le manque d'explications au niveau de l'âge adulte et de la vieillesse. (C44) — Être attentive en classe m'a été plutôt difficile puisque le professeur suscite peu l'intérêt. Bien qu'il y a beaucoup d'exemples utilisés qui facilitent la compréhension, le professeur tend à trop citer textuellement le livre, en cours, malgré qu'il ait demandé de le lire à la maison. Manque de dynamisme. (C54) — Suivre les directives pas claires du professeur. (C58) — La fin de la session; j'ai ressenti que l'on n'avait pas assez de temps pour terminer la matière. La vie adulte et la vieillesse ont été comme «garochées» et je n'y ai presque rien compris. (C60) 	enseignement

<ul style="list-style-type: none"> — Ateliers en équipe. (C24) — Les travaux d'équipe; c'est difficile de travailler «obligatoirement» avec 2, 3, 4 personnes. Souvent, on se retrouve avec des coéquipiers plus ou moins bons et pas intéressés à participer. (C33) — Les ateliers. (C34) — Les petits ateliers. (C48) — Les ateliers (..) (C49) 	travaux d'équipe
<ul style="list-style-type: none"> — L'adaptation aux nombreux travaux. (C19) — Les deux derniers travaux sur l'adolescence et la vie adulte. (C39) — Les travaux par rapport à des mises en situation. (C40) — Les travaux m'ont beaucoup baissé. (C41) — Écrire des textes. (C43) — Certains exercices étaient plus ardues. (C59) — Les travaux à faire lorsqu'on n'avait aucune notion du professeur (adulte-adolescence). (C63) — Composition de textes. (C65) — Les travaux de 3 pages avec peu ou pas d'explications avant. (C66) 	travaux
<ul style="list-style-type: none"> — Apprendre les caractéristiques physiques de l'individu, son évolution. (C42) — Faire la différence entre social et affectif. (C46) — Mémoriser et comprendre les notions (surtout sur le plan intellectuel). (C47) — Étudier la matière à la maison avant un examen. (C53) 	la matière

3. Voyez-vous l'utilité d'exercices de lecture et d'écriture dans ce cours ?

<ul style="list-style-type: none"> — Parce que ceux-ci nous permettent d'avoir une vision globale sur la matière et mieux la comprendre. (C1) — C'est vrai que nos réponses d'examens sont plus complètes. (C2) — Prépare pour examens. (C3) — Très bon apprentissage. (C4) — Sans ces exercices, la compréhension de la matière serait très difficile. (C5) — Aide à la compréhension. (C6) — Puisque c'est à travers ceux-ci que nous voyons à ce que la matière soit bien maîtrisée. (C7) — Ça aide à mieux maîtriser la matière. Ainsi, c'est moins du par coeur que de la compréhension. (C8) — Ils permettent une meilleure compréhension de la matière. (C9) — Oui (C12) (C16) (C18) (C24) (C25) (C39) (C40)(C42)(C50)(C53)(C54)(C56)(C62)(C67) — Bien sûr. (C13) — C'est le seul moyen de se ramasser des points. Les examens sont trop difficiles. (C14) — Pour bien comprendre la matière, il est important de lire des textes et d'en écrire. (C15) — Car la plupart des examens comportent des réponses à développement nécessitant une bonne maîtrise du français. (C20) — C'est fondamental pour réussir le cours. (C26) — Oui, pour mieux comprendre la matière. (C30) — Oui, absolument! (C33) — Cela permet une meilleure compréhension et une meilleure assimilation des notions. (C34) — Aident à intégrer la matière. (C35) — Ça nous aide à mieux saisir la matière et à mieux exprimer nos idées. (C36) — C'est important de pratiquer l'écriture dans ce cours et d'élaborer sur le sujet. (C37) — Cela aide à comprendre la matière. (C38) — Ils nous aident à voir la théorie déjà vue en application : (C41) — Ainsi, on est mieux préparé à la vraie rédaction de notre réponse à développement. (C43) — Permettent une meilleure capacité de compréhension de lecture. Permettent également de réduire nos fautes d'orthographe, en écrivant souvent. (C44) — On comprend mieux la matière. (C46) — La lecture aide à la compréhension de la matière et l'écriture, à voir si on comprend. (C47) — Cela nous aide grandement. (C48) — Oui, apparemment aux problèmes d'application du français il y a quelques années. (C52) — Car cela aide à bien assimiler la matière et à être capable de la mettre en pratique. (C55) — Les travaux écrits sont longs, mais il se réfèrent toujours à la matière, ce qui m'a permis de mieux l'intégrer. La lecture nous permet aussi de mieux comprendre la matière, mais lorsque le prof. l'explique, je la comprend mieux. (C57) — C'est la base. (C58) — Car c'est ce qui nous aide le plus pour apprendre la matière. (C60) 	<p>oui</p>
--	-------------------

<ul style="list-style-type: none"> — Dans la mesure où il nous permet d'avoir plus de facilité dans la rédaction en général des parties d'examens à développement. (C19) — Dans la mesure où elles ne sont pas toutes évaluées. (C21) — Oui, mais plus comme des questions d'examens. (C22) — Oui pour les lectures et non pour les exercices d'écriture longs et laborieux et qui réduisent la chance de réussite pour ceux qui ont de la misère à écrire. (C23) — Plus ou moins. Par contre, les questionnaires liées aux documents audio-visuels étaient utiles. (C29) — La lecture et les exemples du professeur sont bien suffisants. (C39) — Oui , mais ce n'est pas le plus important. (C45) — Mais j'ai trouvé que c'était beaucoup trop long. Mon équipe et moi finissions toujours à la dernière minute et pourtant, nous n'arrêtons jamais de travailler. (C51) — Oui, mais peut-être devrait-on en faire moins pour avoir plus de notions théoriques qui nous aideraient plus que les exercices. (C61) — Un peu, mais ça ne m'a pas servi beaucoup. (C64) — J'ai trouvé une certaine utilité dans les exercices de lecture, mais aucune dans ceux d'écriture. (C65) 	<p>oui, mais...</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Non, pas à mon sens. (C11) — Non, aucunement. (C17) — Pas vraiment. (C28) — Non, parce que le professeur, dans les exercices d'écriture, corrigeait trop sévèrement. Même si on connaissait notre matière, elle ne mettait pas de bons résultats. (C31) — Non, absolument pas. Je ne vois pas le rapport avec le cours. (C32) — Parce qu'il n'y a aucune motivation à le faire: ce n'est pas noté. (C49) — Non, on est en psychologie et non en français. (C59) — Non. (C63) 	<p>non</p>

4. Avez-vous des suggestions qui nous permettraient d'améliorer ce cours?

<ul style="list-style-type: none"> — Énumérez vos exigences dès le début des cours, et dites à quel point vous êtes sévère. (C1) — Arrêtez de dévaloriser l'étudiant en écrivant des «trop vague», «imprécis», «pas clair». Suggérez plutôt par des exemples, pour améliorer la compréhension... Ce n'est pas en ayant de tels commentaires sur nos feuilles que nous voyons où sont nos erreurs et que nous pouvons faire des progrès... (C7) — (...) Changer les attentes envers les élèves, elles sont trop élevées. (C14) — Évaluer les notions apprises et pas seulement la façon dont le bagage est livré. (C21) — Formatifs parfaits. (C22) — Être moins sévère dans la correction des questions à développement. (C24) — Être plus claire dans les exigences liées aux questions à développement pour ne pas vous contredire dans la correction. (C29) — Quand vous dites ce que vous voulez avoir dans le texte et quand vous le corrigez, ce n'est plus la même chose (car c'est ce qu'on fait, écrire ce que vous dites). (C30) — Le professeur devrait plus dire, avant un examen, quelles sont ses exigences. (C31) — (...) 3) ne pas mettre de commentaires désobligeants et inappropriés sur les copies. 4) corriger d'une façon juste et équitable. (C32) — Le professeur devrait être beaucoup moins subjective dans la correction de ses examens. Donc, elle devrait corriger de la même façon pour tout le monde. (C38) 	évaluation (correction)
<ul style="list-style-type: none"> — Peut-être un peu plus de discussions de groupe suite à une lecture. Pour le reste, tout est beau! (C2) — Discussion en groupe. (C56) — Faire encore plus d'ateliers. (C58) 	ateliers
<ul style="list-style-type: none"> — Plus de films. (C3) — Un plus grand nombre de films. (C5) — Plus de vidéos qui nous montrent la théorie dans la réalité. (C41) — Plus de documents audio-visuels. (C44) — Montrer plus de films. (C46) — Prendre des notes ou bien les acheter au début de l'année. (C59) 	matériel pédagogique
<ul style="list-style-type: none"> — Enlever une question à développement aux examens. (C4) — Faciliter les examens et offrir une meilleure préparation. (C14) — Les questions traditionnelles devraient ressembler aux questions des ateliers. (C23) — Mieux expliquer les questions à développement. (C50) 	examens

<ul style="list-style-type: none"> — Lorsque le prof. donne sa matière, qu'il ne lise pas ses notes de cours... c'est déjà fait. Qu'il fasse un résumé sans nous référer au livre. Ainsi, on prendrait des notes et notre concentration serait constante. (C8) — Que le professeur regarde les élèves lors des cours magistraux. On se sent laissé de côté et pas concerné. (C10) — Changer l'enseignement (...) (C14) — Essayer de passer moins de temps sur la matière du début pour avoir le temps de voir toute la matière. (C15) — Répartir plus également le nombre d'heures consacrées à chaque période du développement des individus. (C16) — Donner un peu plus d'exemples sur les faits et gestes d'une personne à chacune des étapes de sa vie. Passer plus de temps sur l'«adulte»; ce n'est pas évident, nous ne sommes jamais passés par là. (C17) — Le professeur pourrait 1) regarder la classe quand elle parle; 2) enseigner d'une façon plus dynamique (...) (C32) — Faire participer les élèves oralement, déjà que je trouve que c'était très bien. (C42) — Regarder d'une manière plus théorique, en classe, la vieillesse. C'était une erreur de nous laisser voir ce chapitre seuls même s'il était facile. (C49) — Ne pas donner de théorie sans arrêt pendant trois heures... Ça ne sert à rien, car nous ne sommes plus attentifs et après, il faut s'arranger pour comprendre la matière tout seul. (C51) — Plus respecter le déroulement du cours adapté au commencement de chacun d'eux. (C52) — Ne pas suivre intégralement le texte et s'assurer que les élèves assimilent bien la matière présentée. S'assurer de comprendre les difficultés des élèves. (C55) — Répondre aux questions plus clairement et directement. Lorsqu'un élève vous pose des questions ou vous énerve, ne pas lui faire savoir impoliment, ex.: «Ah! tu m'écoeures!» ou bien «fatigant!» (C57) — Que le prof. ait l'esprit plus ouvert. (C63) — S'attarder moins sur la petite enfance pour mettre plus de temps sur l'adolescence, car c'est la période que l'on finit présentement. (C64) 	enseignement
<ul style="list-style-type: none"> — J'apprécierais que le prof. fasse moins de fautes en s'exprimant et corrige celles que l'on retrouve dans le plan de cours et dans les examens (il y en a énormément). (C9) — Bon cours. Super! Sera très utile. (C17) — L'aide est bonne. (C22) — C'est très bien. (C25) — (...) 5) que le prof. pourrait avoir une meilleure connaissance de l'orthographe grammaticale française. (C32) — Non. En général c'est un très bon cours. Il ne nécessite pas de changements majeurs; il est très bien comme il est. (C43) — Plus de théorie. (C61) — Mieux structurer le cours: enfance, adolescence, adulte (même nombre de cours). (C64) 	autres

<ul style="list-style-type: none"> — Avoir davantage d'interactions avec ce qu'on fait. Ex.: période de la petite enfance, avoir un enfant devant nous sans qu'il nous voit, et analyser concrètement son cheminement. (C13) — Mieux présenter le genre de texte que tu veux que l'on écrive. (C18) — Une seule: pour le dossier de session, répéter et mentionner le fait de rendre certains travaux. (C19) — Moins de travaux. Augmenter le pourcentage des notes pour les examens. Jumeler, par exemple, les périodes préscolaire et scolaire pour un examen (ou adolescence et adulte...) (C20) — Équilibrer les travaux individuels et d'équipe. (C26) — Personnellement, je préfère les travaux fait individuellement et l'on devrait laisser la possibilité aux élèves de faire les ateliers à la maison, puisque sans cela, je trouve que les travaux sont moins bien réussis. On a moins de temps pour faire les travaux. (C39) — Plus d'informations «claires» sur le dossier de session et tous les travaux. (C53) — Mieux formuler ce que le professeur veut exactement dans les travaux à remettre. (C60) — (...) Moins d'exercices d'écriture, ou peut-être les faire moins longs. (C61) 	travaux
---	----------------

<ul style="list-style-type: none"> — Les formatifs que l'on faisait avant les examens nous préparaient très bien. (E3) — De faire un examen formatif avant de faire l'examen qui compte. (E16) — (...) et les formatifs. (E33) — Les formatifs. (E42) — Les formatifs. (E47) — Les examens formatifs, ça m'a beaucoup aidé à préparer mes examens et ça a facilité mon étude. (E49) — Les tests formatifs. (E53) — Les formatifs avant chaque examen. (E55) — (...) et les examens formatifs. (E57) 	évaluation formative
<ul style="list-style-type: none"> — Les exemples que le prof. donnait pour nous figurer la matière. (E5) — (...) les exemples concrets du professeur m'ont beaucoup aidé à comprendre la matière. (E12) — Les exemples concrets. (...) (E14) — La matière était très clairement préparée et présentée. On retrouvait la même structure dans le livre, il était donc facile de faire le lien entre le cours et la documentation dont nous disposions. (E23) — (...) les exemples fournis par l'enseignante. (E27) — (...) ainsi que les exemples donnés par le professeur durant les 2 premiers modules. (E30) — Les nombreux exemples du prof. se rapportant à des situations de la vie courante, pour illustrer la matière. (E34) — Les explications données en classe. (E35) — (...) bonnes explications. (E41) — Tous les exemples donnés en classe par le professeur. (E45) — Les explications du professeur (...) (E50) — Les exposés magistraux (...) (E57) 	enseignement
<ul style="list-style-type: none"> — Ma mémoire (...) (E30) — Apprendre que ça existe, des "rush" de fin de session. (E31) — Les rencontres hors cours avec le prof. (E48) 	autres
<ul style="list-style-type: none"> — Les exercices (...) (E27) — (...) exercices sur la théorie. (E41) — (...) et les petits exercices. (E50) 	exercices
<ul style="list-style-type: none"> — Sûrement, le fait d'écrire de longs textes, puisque ça améliore mon orthographe et me donne un plus large vocabulaire. La lecture de textes intéressants aussi, puisque ça facilite la compréhension d'une situation. (E6) — Les lectures et les travaux personnels de préparation aux examens. (E9) — Écrire... (E26) — La lecture des textes: (E37) — (...) la lecture des notes de cours et des textes. (E38) 	lecture et écriture

- Comprendre le développement de divers êtres humains. (E8)
- Parce que j'aime la psychologie, donc je portais un grand intérêt au cours. J'éprouvais un grand enthousiasme face à ce cours. (E11)
- La matière. (E13)
- Les renseignements sur la petite enfance. J'ai beaucoup mieux compris les agissements des bébés. Tous devraient avoir ce cours, c'est très utile pour notre avenir, lorsque nous aurons des enfants. (E15)
- Le développement de la personne, voir tous les changements physiques, intellectuels, affectifs et sociaux de sa naissance à sa mort. (E17)
- Ce qui a trait au nouveau-né jusqu'à 2 ans puisque j'en aurai besoin d'ici à peine quelques semaines. (E25)
- Comprendre certaines choses du comportement humain. (E28)
- À comprendre le développement de la personne dans toutes les étapes de la vie. (E39)

**Intérêt pour
la matière**

2. Ce que vous avez trouvé le plus difficile:

<ul style="list-style-type: none"> — Parvenir à composer des textes adéquats. Nous n'étions pas assez préparés pour produire les textes qui nous étaient imposés. (E2) — (...) ainsi que les textes de plusieurs pages, puisqu'il faut trouver de bonnes structures de phrases et être bien compris. (E6) — Faire un texte qui réponde aux exigences quand les explications sont floues. (E9) — Les textes à développement. (E13) — Les travaux écrits, les compositions. J'avais de la difficulté à tout retenir. (E15) — Les textes que l'on devait écrire pour les examens. (E19) — Faire de bons textes. (E26) — Écrire les textes: comparaisons de avec... (E36) — Rédiger des réponses à développement. (E42) — Les longues préparations que nécessitaient les compositions pour les questions à développement. (E45) — Répondre par un développement d'une page une petite question. (E48) — Les travaux écrits de trois pages. (E50) — Vos questions à développement. (E51) — Ce que j'ai trouvé le plus difficile, ce sont les longs travaux d'écriture. (E52) — Les questions à développement. (E55) 	<p>textes</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Les parties développement des examens étaient corrigées très sévèrement. (E3) — On ne connaissait pas la méthode de correction, qui changeait à chaque fois. (E4) — Les commentaires désobligeants dans la correction de nos travaux. Les structures de phrases qui sont corrigées avant le contenu des textes qu'on écrivait. (E5) — (...) Les textes sont corrigés trop sévèrement par rapport à ce qu'on apprend en classe. Je trouve inacceptable de constater des corrections injustifiées dans mes textes quand je vois des fautes d'accord dans mes questions d'examen. (E9) — La façon dont le professeur corrigeait nos travaux écrits. (E11) — En somme, tous les travaux ou examens à développement parce que les corrections ne sont pas adéquates et sont exagérées. (E20) — (...) ses corrections sont très mauvaises. Il aurait fallu écrire «aux mots près» ce qu'elle voulait, sinon on avait pas de bonnes notes. Elle se contredit énormément. (E56) 	<p>correction</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Me conformer aux stéréotypes dans les descriptions (...) (E5) — Apprendre que ça existe des "rush" de fin de session. (E31) — Au début de la session, je n'étais pas concentré dans le cours de psychologie. Par après, je me suis habitué. (E39) 	<p>autres</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Le développement sur les quatre aspects de l'âge adulte (...) (E6) — La petite enfance. (E18) 	<p>matière</p>

<ul style="list-style-type: none"> — Suivre toutes les exigences du professeur, telles les lectures, les préparations de 9-10 pages pour les premiers examens. (E7) — (...) prof. juge aussi les gens! (E28) — De répondre exactement à ce que le prof. désirait (pas toujours explications claires sur certains travaux). (E41) — L'exigence du prof. pour les compositions écrites est très élevée. (E44) — D'être parfait, dans les travaux aux yeux du prof. (E46) — Satisfaire vos exigences en répondant aux questions de développement. (E33) — Apprendre la matière pour les examens à développement. Les réponses devaient être trop précises (à la manière, avec les mots, les expressions du prof.). (E43) — Les attentes du prof. ne sont pas clairement définies. (E55) — Le professeur ne nous motivait pas à apprendre. Elle avait souvent l'air de se foutre complètement de ses étudiants (...) (E56) 	professeur (exigences et attitudes)
<ul style="list-style-type: none"> — Certains ateliers faisant référence aux films m'ont semblé mal structurés. (E8) — Les ateliers en équipe. (E57) 	ateliers
<ul style="list-style-type: none"> — Le cours était trop basé sur le français écrit. Je m'attendais à un autre genre de cours. (E11) 	cours (en général)
<ul style="list-style-type: none"> — J'ai trouvé difficiles les examens sur les adolescents et les adultes, car on a pas eu beaucoup d'explications à cause du manque de temps. (E12) — Les examens, les questions à développement (pas les choix multiples). (E14) — De faire les questions à développement dans les examens, car je pensais comprendre, mais lorsque j'avais ma note, cette dernière n'était pas aussi bonne que je croyais qu'elle serait. (E16) — Les examens à développement. (E17) — Les questions à développement dans les examens. (E21) — Les examens très long et ambigus (E22) — Les questions à développement dans les examens, il était difficile de savoir ce que le prof. voulait vraiment. (E23) — C'est probablement les longues et pénibles questions à développement. (E24) — Les examens écrits avec des longs textes à faire. (E25) — La partie développement des examens. (E29) — Les questions à développement lors des examens (...) (E34) — Les textes à composer dans les examens. (E35) — Les questions à développement (...) (E38) — Les examens; la partie à développement. (E47) — Les questions à développement dans les examens. (E54) 	examens

<ul style="list-style-type: none"> — Les nouveaux thèmes pas toujours bien expliqués. (E18) — L'échange presque inexistant durant le cours entre les élèves et le prof., qui ne regarde pas les élèves, semble loin. (E28) — Illustrer la théorie par des exemples concrets. (E34) — Vers la fin de session, toute la matière nous a été donnée très rapidement. (E37) — Le manque d'heures pour expliquer la matière. (E40) — Écouter le cours dans ses parties théoriques. (E53) 	enseignement
<ul style="list-style-type: none"> — Les textes que l'on devrait écrire pour les examens, le travail sur l'adolescent. (E19) — Concilier tous les travaux (dossier, lecture, ateliers, examens...) en fin de session. (E27) — Les travaux écrits, ainsi que les derniers modules, car ils furent peu vus en classe (surtout celui sur l'adulte). (E30) — (...) les questions à développement dans les travaux écrits. (E34) — (...) et les travaux sur l'adolescence et la vie adulte. (E38) — Le travail sur l'adolescence, car il a fallu travailler en groupe et ça n'a pas été évident de fournir le même effort pour tout le monde. (E49) — (...) les dossiers de session. (E57) 	travaux
<ul style="list-style-type: none"> — Le livre de lecture est bourré de préjugés. J'ai détesté le lire. (E28) 	cahier de textes
<ul style="list-style-type: none"> — (..) j'ai aussi détesté le livre de notes. (E28) 	cahier de notes cours

3. Voyez-vous l'utilité d'exercices de lecture et d'écriture dans ce cours?

<ul style="list-style-type: none">— Je crois que l'on a exagéré la portée des exercices d'écritures sur l'ensemble de la matière. (E1)— Non. (E10)— Non, si le professeur ne nous donne pas la chance de se rattraper. (E20)— Quand vous avez toujours de mauvaises notes, non! (E22)— Non. (E29)— Pas vraiment. (E54)— Non, je trouve inutile de nous apprendre à écrire alors qu'il s'agit d'un cours de psychologie. (E56)	(non)
<ul style="list-style-type: none">— Oui, mais avant de nous évaluer, il serait important de nous indiquer clairement ce que l'on attend de nous. (E2)— Oui, je pense que le fait d'écrire est une bonne idée, mais d'un autre sens vous êtes beaucoup trop stricte pour certains textes. (E8)— C'est certain que ça nous aide, mais je n'y vois pas vraiment une nécessité. (E11)— Lecture, oui; mais écrire plus ou moins. (E13)— Beaucoup plus la lecture que l'écriture, mais ça permet une meilleure maîtrise de la matière. (E14)— Lecture oui, pour apprendre, mais écriture, non. (E17)— Oui, ça nous aide à mieux écrire, mais les textes ne devraient pas compter pour autant, car c'était la première fois qu'on en faisait et on n'était pas habitué. (E19)— Lecture surtout, mais les travaux d'écriture pourraient être mieux expliqués. (E25)— Lecture oui, mais écriture plus ou moins. (E28)— En ce qui concerne la lecture oui, mais pour les 2 tests d'écriture, non, car ils nous font perdre du temps pour les explications. (E30)— Plus ou moins. (E51)— Les lectures sont très utiles, mais les travaux d'écriture sont trop longs, ce qui n'encourage pas à les faire. (E52)— De lecture oui, d'écriture, pas vraiment en ce qui me concerne. (E57)	opinions mitigées

- Oui c'est très utile pour savoir de quoi il est question dans le cours. (E3)
- Oui. (E4)
- Oui. C'était très utile à la compréhension. Je crois que c'est indispensable à la mise en pratique de ce qu'on a appris. (E5)
- Oui. Elles développent nos habiletés d'orthographe et facilitent la compréhension de tel ou tel fait. (E6)
- Je la vois. (E7)
- Oui, cela nous fait comprendre la matière et nous prépare aux évaluations. (E9)
- Oui, car cela nous aide à maîtriser les notions théoriques apprises en classe. (E12)
- Oui, ça nous permet de mieux réfléchir à nos connaissances. (E15)
- Oui, car lorsqu'on lit et on fait des exercices, on apprend et on maîtrise mieux la matière. (E16)
- Oui, cela peut nous aider à nous améliorer. (E18)
- Oui, ça m'a sûrement aidé sans que je le sache vraiment. (E21)
- Oui. Les travaux en équipe nous permettaient vraiment de voir tous les objectifs et de les retenir. (E23)
- Oui, ils permettent de nous assurer que nous comprenons bien la matière. (E24)
- Oui, afin d'écrire les textes les mieux structurés et des plus complets. (E26)
- Oui. (E27)
- Effectivement, les cahiers et exercices de lecture sont très complets. (E31)
- Oui, ça nous aide à mettre le théorie en pratique et ainsi à la mémoriser et clarifier les ambiguïtés.
- Oui, puisque ça aide à mieux comprendre la matière et à mieux écrire. (E34)
- Oui. (E35)
- Oui. (E36)
- Bien sûr. Très pratique d'avoir plusieurs textes à lire. (E37)
- Je crois que ces activités nous aident beaucoup et qu'elles nous serviront plus tard. (E38)
- Oui, à mieux comprendre le cours précédent. Pour préparer les tests. (E39)
- Oui. (E40)
- Oui, ça aide à la mémorisation et à la compréhension. (E41)
- Oui. (E42)
- Oui. (E43)
- Oui, j'ai dû travailler fort pour améliorer mes compositions, mais ça m'a vraiment permis de progresser. (E44)
- Oui, je crois que ça nous aide à mieux comprendre la matière. (E45)
- Oui. (E46)
- Oui, très utile, c'est un bon moyen de révision. (E47)
- Oui. (E48)
- C'est pour nous pratiquer à mieux écrire le français, à faire moins de fautes et à mieux formuler nos phrases et faire des paragraphes. (E49)
- Oui, ils aident à mieux comprendre la matière. (E50)
- Oui, assez bien. (E55)

(o u i)

4. Avez-vous des suggestions qui nous permettraient d'améliorer ce cours?

<ul style="list-style-type: none"> — (...) Il serait peut-être intéressant d'ajouter au contenu de ce cours, de le rendre moins superficiel. (E1) — Passer moins de temps sur des périodes de développement (ex. bébé) et plus sur d'autres qui nous concernent davantage (ex. ado., adulte (surtout), vieillesse). (E5) — Réduire un peu la matière; on n'a pas eu le temps de tout voir. (E18) — On devrait voir la matière au complet. (E19) — Répartir également la charge de travail. (E27) — Voir l'adolescence et la vie adulte en classe de façon détaillée. (E30) — Ne pas tout accumuler à la fin. Mieux répartir les modules au niveau du temps. (E31) — Moins de matière, puisque nous n'avons pratiquement pas vu la vieillesse. (E34) — Passer plus de temps sur l'adolescence et surtout l'adulte. Parce qu'ils ne sont pas très faciles à comprendre. (E36) — Partager à temps égal l'enseignement de tous les modules. (E37) — Passer moins de temps sur l'âge prénatal et la petite enfance. (E54) 	<p>cours (général) la matière (quantité)</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Mieux préparer les élèves à produire des textes crédibles. (E2) — Plus de questions à développement!!! (E23) 	<p>exercices d'écriture</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Expliquer davantage ce que l'on attend de nous et non le dire une fois les travaux remis. (E2) — Consignes plus claires lors des travaux. (E13) 	<p>exigences du cours (du prof)</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Être un peu moins sévère dans la correction des parties à développement. (E3) — Changer la clé de correction et la soumettre aux étudiants. (E4) — Les corrections beaucoup trop sévères. (E5) — Ne pas faire exprès pour faire couler le monde. Un petit peu plus de souplesse quant à votre correction.(...) (E8) — (...) et bien entendu, les corrections sont aussi sévères pour les périodes vues négligemment (période adulte et vieillesse). (E9) — Corriger le plus équitablement possible. (E20) — (...) moins sévères dans la correction. (E22) — Les textes sont évalués très sévèrement!! (E26) — Être moins stricte dans les corrections des textes. (E39) — Que la correction des travaux soit plus rapide. (E42) — Être moins sévère dans les questions à développement. (E45) 	<p>correction</p>

<ul style="list-style-type: none"> — De mieux expliquer les choses essentielles et prendre le temps de voir la matière. Pas seulement si on a le temps, mais la comprendre et l'approfondir. (E6) — Explications plus claires, plus de disponibilité du professeur. (...) (E7) — Mieux répartir le temps d'enseignement. Nous avons passé trop de temps sur les premières périodes de la vie, ce qui fait que la période adulte a été vue négligemment et nous n'avons tout simplement rien vu sur la vieillesse en classe. (E9) — Un meilleur échange avec le professeur durant les cours. (E28) — Reprendre la prise de notes un peu plus. (E31) — (...) ne pas lire les notes de cours en classe telles quelles. (E38) — Plus d'heures de théorie par le professeur. (E40) — Je peux juste parler pour moi, mais je trouve que l'encadrement est un peu excessif. Ça peut aider certaines personnes, mais moi, ça m'endort littéralement. (E57) 	enseignement
<ul style="list-style-type: none"> — (...) changer les formats d'examens. (E7) — Méthodes d'évaluation meilleures. (E22) 	examens
<ul style="list-style-type: none"> — (...) être moins centrée sur vous, aiderait...! (E8) — Regardez vos élèves et montrez un peu plus d'intérêt pour votre matière. Vos cours seront ainsi plus dynamiques. (E33) 	professeur (attitudes)
<ul style="list-style-type: none"> — Il faudrait faire plus d'exercices comme les questions à développement des examens et les remettre corrigés pour que les élèves comprennent mieux ce qu'ils ont de bon et ce qu'il faut améliorer. (E16) 	exercices
<ul style="list-style-type: none"> — Faire plus d'ateliers en équipe, de mises en situation, de discussion sur divers sujets, et ce sans écriture. (E17) — Augmenter les discussions en classe et que le cours soit moins basé sur le français écrit. (E11) — Garder les travaux d'équipes. (E24) — Des activités interactives orales entre tous. (E25) — Faire plus de discussions de groupe, de mises en situation. (E38) 	ateliers
<ul style="list-style-type: none"> — J'ai développé cette session un dédain pour la psychologie. J'ai désormais l'impression que cette science relève plus du mythe que de la raison. (E1) — Peut-être plus de films, le reste est parfait !!! (E24) — Peut-être avoir plus de visionnement de films. (E52) — Mettre un peu plus de films ou documentaires, car ça aide à la compréhension de plusieurs idées. Par exemple, les parents autocratiques, démocratiques... (E49) — C'est un cours très bien structuré et très intéressant. Je n'ai aucune suggestion à faire. (E44) — Non, je trouve que c'est un cours intéressant! (E47) — Pas vraiment, c'était très bien, mais il y a toujours place à améliorations! (E48) 	autres
<ul style="list-style-type: none"> — Défaire les préjugés fatigants des livres. (E28) — Les manuels sont très bien faits, on peut approfondir ce qui nous intéresse. (E51) 	livres (notes, textes...)

Tableau 15
Analyse de la variance (test F) comparant les groupes de contrôle et expérimental aux épreuves linguistiques (prétest et post-test)

Source	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
Groupe	1	26,064	26,064	0,54	0,46 n.s.
Intragroupe	124	5980,015	48,226		
Épreuve	1	11,571	11,571	0,45	0,50 n.s.
Groupe x épreuve	1	2,183	2,183	0,085	0,77 n.s.
Épreuve x intragroupe	124	3186,245	25,696		

n.s. = non significatif

Tableau 16
Analyse de la variance (test F) comparant les groupes de contrôle et expérimental à l'examen final disciplinaire

Source	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
Intergroupe	1	129,2	129,2	7,9	0,006**
Intragroupe	139	2284,6	16,4		
Total	140	2413,8			

** très significatif

Tableau 17
Analyse de la variance (test F) comparant les résultats des groupes de
contrôle et expérimental aux trois examens objectifs de la session

Source	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
Groupe	1	69,5	69,5	1,8	0,1796
Intragroupe	139	5310,1	38,2		
Examen obj.	2	3895,8	1947,9	170,3	0,0001**
Groupe x ex. obj.	2	71,2	35,6	3,1	0,046*
Ex. obj. x intragroupe	278	3179,7	11,4		

* significatif
 ** très significatif

Tableau 18
Analyse de la variance (test F) comparant les résultats des groupes de
contrôle et expérimental aux trois examens à développement

Source	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
Sexe	1	188,782	188,782	1,877	0,17
Intragroupe	139	13978,363	100,564		
Examen dév.	2	9151,065	4575,533	177,115	0,0001**
Groupe x ex. dév.	2	84,941	42,47	1,644	0,195
Ex. dév. x intragroupe	278	7181,744	25,834		

** très significatif

Tableau 19
Analyse de la variance (test F) comparant les groupes de contrôle et expérimental aux questions de révision et aux questions de matière nouvelle lors de l'examen final disciplinaire

Source	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
Groupe	1	1066,986	1066,986	7,959	0,006**
Intragroupe	139	18633,638	134,055		
Question	1	5166,131	5166,131	84,828	0,0001**
Groupe x question	1	183,053	183,053	3,006	0,085 n.s.
Question x Intragroupe	139	8465,316	60,902		

** très significatif
n.s. non significatif

Tableau 20
Analyse de la variance (test F) comparant les sujets féminins et masculins à l'épreuve linguistique du prétest et du post-test

Source	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
Sexe	1	255,877	255,877	5,518	0,02 *
Intragroupe	124	5750,203	46,373		
Épreuve	1	11,571	11,571	0,451	0,50 n.s.
Sexe x épreuve	1	7,448	7,448	0,29	0,591 n.s.
Épreuve x intragroupe	124	3180,981	25,653		

* significatif
n.s. non significatif