

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**ÉTUDE DU
TRANSFERT DES APPRENTISSAGES
EN TECHNIQUES DE BUREAUTIQUE:
LE CAS DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE**

par

Georges Chouinard

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en sciences de l'éducation
Programme Performa

20 décembre 2002

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

ÉTUDE DU
TRANSFERT DES APPRENTISSAGES
EN TECHNIQUES DE BUREAUTIQUE:
LE CAS DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE

Georges Chouinard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

_____ Présidente du jury
Marielle Pratte

_____ Directeur de recherche
Moussadak Ettayebi

_____ Membre du jury
Jacques Tardif

Mémoire accepté le 20 décembre 2002

SOMMAIRE

Le transfert des apprentissages en langue seconde est un défi incontournable pour les élèves francophones en techniques de bureautique au collégial. Dans le cadre d'une démarche d'intégration de la formation par compétences dans le cours *Anglais au bureau II*, cette recherche-action visait à savoir comment construire des situations d'apprentissage qui favoriseraient le transfert des connaissances en langue seconde. Notre planification des situations pédagogiques ciblait le développement des éléments de la compétence du cours et un accroissement de la volonté d'apprendre la langue anglaise de façon autonome et continue.

La problématique du transfert des apprentissages ouvre un vaste territoire de recherche. Les modèles théoriques proposés sont complexes. Nous avons abordé la dynamique du transfert sous l'angle des situations d'apprentissage en tenant compte plus spécifiquement de trois contraintes générales dans la perspective des représentations des élèves. Ces trois contraintes générales sont a) le rapport que l'élève entretient avec le savoir (C1), la motivation à transférer (C2) et l'autorégulation des stratégies d'apprentissage (C3). Les données de recherche sont constituées d'observations, d'analyses de productions et de propos recueillis lors d'entrevues semi-dirigées.

Dans le volet recherche de la recherche-action, nous avons étudié la dynamique du transfert des connaissances dans l'optique de théories cognitives constructivistes de l'apprentissage. À partir des écrits recensés, nous avons élaboré un cadre de référence pour construire des situations d'apprentissage en lien avec les environnements hypermédias. Dans le volet action de la recherche, nous avons élaboré et expérimenté trois situations d'apprentissage:

1. L'apprentissage autonome de l'anglais des affaires sur Internet;
2. La rédaction d'un journal hypertexte en anglais des affaires;
3. La fixation d'objectifs de perfectionnement continu en langue seconde.

Les résultats de cette recherche indiquent que les situations d'apprentissage que nous planifions ne constituent qu'un élément pouvant favoriser le transfert des apprentissages. Ce sont plutôt les représentations mentales des élèves à propos des situations proposées qui conditionnent le plus la dynamique du transfert. Ainsi, dans une classe de 19 élèves, nous avons observé que seulement cinq sujets ont persisté dans la démarche d'apprentissage continu. Ces élèves considéraient que les situations proposées étaient utiles pour le milieu de travail (C1). Elles ou ils se sont engagés et ont persévéré dans les trois situations d'apprentissage proposées (C2). Trois mois après les cours *Anglais au bureau II*, lors des entrevues semi-dirigées, nous avons observé qu'elles ou ils utilisaient régulièrement et avaient amélioré les outils proposés pour se perfectionner (C3). Pour les autres élèves, les situations d'apprentissage ont été perçues comme des travaux scolaires sans utilité en dehors du milieu scolaire (C1). Lors des entrevues semi-dirigées, nous avons constaté que ces élèves n'utilisaient plus l'apprentissage continu sur Internet et le journal hypertexte (C3).

Dans le cadre de l'intégration de la formation par compétences dans notre pratique pédagogique, cette recherche-action a contribué à une meilleure compréhension de la dynamique du transfert des connaissances. Elle nous a permis d'expérimenter des principes issus des recherches récentes en sciences de l'éducation. Elle répond aussi à notre besoin d'améliorer constamment la qualité des apprentissages des élèves. Il nous apparaît essentiel que les élèves du cours *Anglais au bureau II* puissent développer, non seulement les éléments de la compétence prévue au programme d'études, mais aussi une plus grande autonomie dans l'apprentissage de la langue seconde. Les résultats de la recherche-action nous démontrent l'importance de nous préoccuper des représentations mentales de chaque élève à propos des situations que nous leur proposons.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES	11
LISTE DES SIGLES	13
REMERCIEMENTS	15
INTRODUCTION	16
CHAPITRE PREMIER PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	18
1. État de la question	18
1.1 Le milieu du travail de bureau et les compétences recherchées.....	19
1.2 Le milieu scolaire et la formation par compétences.....	19
1.3 Les élèves francophones en bureautique et les lacunes dans les apprentissages de la langue seconde	20
2. Problème de recherche	21
2.1 Question de recherche	22
2.2 Définitions	23
3. Objectifs de la recherche	24
4. Limites de la recherche.....	24
5. Utilité de la recherche.....	25
6. Type de recherche	26
7. Conclusion.....	26
CHAPITRE DEUXIÈME LE CADRE THÉORIQUE	28
1. Une vision systémique de la situation pédagogique.....	29
1.1 Le milieu scolaire	30
1.2 La relation didactique.....	32
1.3 La relation d'enseignement	34

1.4	La relation d'apprentissage	35
1.5	Une vision plus claire du processus d'apprentissage	36
2.	L'approche par compétences.....	37
2.1	Les courants théoriques à la base de l'approche par compétences.....	37
2.2	Les principes fondamentaux de l'apprentissage.....	38
2.3	Le concept de compétence	40
2.4	Capacités, habiletés, compétences et situations d'intégration.....	42
2.5	L'approche par compétences et la construction de situations	45
2.6	Les phases d'acquisition d'une compétence	46
2.7	Définition du concept de compétence retenue pour la recherche.....	46
3.	Le concept de transfert des apprentissages.....	47
3.1	Définitions du transfert des apprentissages en milieu de travail.....	47
3.2	Le transfert des apprentissages en milieu scolaire	48
3.3	Trois contraintes générales à la dynamique du transfert	49
3.4	Les variables et les indicateurs de la recherche-action.....	50
3.5	Implications pédagogiques des trois contraintes générales.....	53
3.6	L'importance des représentations de la situation d'apprentissage	53
4.	Le milieu de travail, les compétences recherchées et les tâches cibles en rédaction anglaise	55
4.1	Les nouvelles compétences recherchées	55
4.2	Treize capacités transférables.....	57
4.3	Des capacités transférables pour maîtriser l'anglais des affaires	57
4.4	Des tâches cibles pour le cours <i>Anglais au bureau II</i>	59
4.5	Accroître le désir d'apprendre l'anglais de façon autonome.....	59
5.	Le milieu scolaire et les compétences du programme d'études en techniques de bureautique	60
5.1	Les compétences à développer dans le nouveau programme de techniques de bureautique	60
5.2	Le cours <i>Anglais au bureau II</i> et le programme d'études	62
5.3	La compétence et les tâches du cours <i>Anglais au bureau II</i>	63
5.4	Le cadre de planification des situations d'apprentissage du cours <i>Anglais au bureau II</i>	65
6.	L'élève et sa représentation de la tâche d'apprentissage de la langue seconde	67
6.1	Portrait des apprentissages en anglais langue seconde.....	67
6.2	Les cours de formation en anglais langue seconde au collégial.....	68

6.3	Observations d'enseignants à propos des élèves en formation technique au collégial.....	70
6.4	La motivation scolaire.....	71
6.5	Aspirations des jeunes de 18 à 20 ans.....	73
6.6	Le sous-développement des stratégies de résolution de problèmes.....	75
6.7	Développer l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages.....	76
7.	La construction de situations pour favoriser le transfert des apprentissages.....	77
7.1	Les outils de présentation d'une situation d'apprentissage.....	77
7.2	Les grilles d'évaluation des compétences.....	80
8.	Synthèse de la recension des écrits.....	82
8.1	Une vision systémique de la situation pédagogique.....	82
8.2	Les principes fondamentaux de l'approche par compétences.....	83
8.3	Le transfert des apprentissages.....	83
8.4	Le contexte du milieu de travail, les capacités transférables recherchées et les tâches cibles en anglais langue seconde.....	84
8.5	Le contexte du milieu éducatif et les tâches sources d'apprentissage en anglais langue seconde.....	84
8.6	Le profil des élèves du cours <i>Anglais au bureau II</i>	84
8.7	Comment présenter les situations d'enseignement et d'apprentissage?.....	85
9.	Cadre théorique de la dynamique du transfert.....	86
9.1	Le cadre de construction de situations qui favoriseraient le transfert.....	86
9.2	Limites de la recherche.....	90
	CHAPITRE TROISIÈME LA MÉTHODE.....	92
1.	Déroulement de la recherche.....	93
1.1	Les quatre phases du déroulement de la recherche.....	93
1.2	La population à l'étude.....	95
1.3	Le contexte de la cueillette de données.....	96
2.	Cadre opératoire.....	97
2.1	Instruments de recherche.....	97
3.	Traitement des données.....	104
3.1	La compilation des données.....	104
3.2	Triangulation des données.....	105
3.3	Exemple de compilation.....	105
4.	Conclusion.....	106

CHAPITRE QUATRIÈME L'ÉTUDE DES RÉSULTATS	107
1. Analyse et interprétation des résultats.....	107
1.1 Les résultats des questionnaires	107
1.2 Les résultats du projet d'apprentissage en ligne EnglishTown	110
1.3 Les résultats de la rédaction du journal hypertexte en anglais des affaires	112
1.4 Le plan de perfectionnement personnel en anglais des affaires	114
1.5 Résultats des entrevues semi-structurées	115
2. Synthèse des résultats	129
2.1 Le rapport pragmatique aux savoirs (C1).....	130
2.2 La motivation à transférer (C2).....	131
2.3 L'autorégulation des stratégies (C3)	131
2.4 Le transfert d'une tâche source à une tâche cible.....	132
CONCLUSION.....	133
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	141
DOCUMENTS CONSULTÉS	147
ANNEXE A – Objectifs et standards de la compétence Produire et traiter, linguistiquement, des textes anglais	153
ANNEXE B – Plan cadre du cours anglais au bureau II.....	154
ANNEXE C – Niveaux de classement des tests et principales tâches d'expression écrite en anglais langue seconde à la Fonction publique du Canada	157
ANNEXE D – Formulaire de consentement (déontologie de la recherche)	158

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les variables et les indicateurs de la recherche-action.....	52
Tableau 2	Les principales compétences du <i>Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+</i>	56
Tableau 3	Capacités transférables recherchées par les employeurs	57
Tableau 4	Les trois parties du scénario pédagogique	78
Tableau 5	Exemple de grille d'évaluation critériée, avec échelle descriptive.....	80
Tableau 6	Exemple d'échelle descriptive quantitative	81
Tableau 7	Modèle de grille d'évaluation à échelle qualitative et quantitative	81
Tableau 8	Sept principes fondamentaux d'apprentissage.....	87
Tableau 9	Référentiel de compétences du cours <i>Anglais au bureau II</i>	88
Tableau 10	Exemple d'échelle descriptive quantitative	90
Tableau 11	Grille d'observation de la tâche d'apprentissage continu.....	99
Tableau 12	Grille d'observation des élèves en situation d'apprentissage	101
Tableau 13	Canevas de questions pour les entrevues semi-dirigées	102
Tableau 14	Réponses des élèves à la question Comment vous situez-vous par rapport à l'anglais écrit? (C1.3).....	108
Tableau 15	Résultats de l'observation des élèves en rapport avec une situation d'apprentissage autonome.....	110
Tableau 16	Portrait de la situation trois mois après le cours <i>Anglais au bureau II</i>	111
Tableau 17	Observations relatives à la production du journal hypertexte	113
Tableau 18	Relevés des énoncés d'action du plan de perfectionnement personnel.....	114

Tableau 19	Résultats relatifs aux représentations des élèves à propos des cours d'anglais (C1.1).....	115
Tableau 20	Résultats relatifs à la perception de l'importance d'apprendre (C1.2).....	116
Tableau 21	Résultats relatifs à la perception de sa propre compétence (C1.3).....	118
Tableau 22	Résultats relatifs à la motivation à apprendre l'anglais de façon autonome (C2.1)	119
Tableau 23	Résultats relatifs aux activités du cours qui motivent à apprendre (C2.1).....	121
Tableau 24	Résultats relatifs à la persistance dans la tâche d'apprentissage (2.2).....	123
Tableau 25	Résultats relatifs à la persistance dans la tâche EnglishTown (C2.2)	124
Tableau 26	Résultats relatifs à la persistance dans la tâche d'apprentissage (C2.2).....	126
Tableau 27	Résultats relatifs à la perception de sa propre capacité à transférer (C2.3).....	127
Tableau 28	Résultats relatifs aux deux contraintes: Se fixer des objectifs de perfectionnement (C3.1) et prendre les moyens pour les atteindre (C3.2).....	128
Tableau 29	Exemples de réflexions à propos du chemin parcouru (C3.3).....	129

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Transformation d'une classe en bureau modèle	20
Figure 2	Déroulement type de recherche-action	26
Figure 3	Le modèle systémique d'une situation pédagogique (Legendre, 1993, p. 1168).....	29
Figure 4	Cadre de planification des situations d'enseignement et d'apprentissage	33
Figure 5	Courants théoriques qui sous-tendent l'approche par compétences.....	37
Figure 6	Les trois pôles d'une compétence (Le Boterf, 1998, p. 5).....	41
Figure 7	La formation de capacités plus opérationnelles (les habiletés).	43
Figure 8	En lien avec une situation d'apprentissage, une compétence mobilise plusieurs capacités	45
Figure 9	Trois contraintes générales à la dynamique du transfert dans la perspective de l'élève.....	49
Figure 10	Les déterminants des tâches sources en situation d'apprentissage	54
Figure 11	Les onze compétences essentielles du guide des compétences clés (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2000, p. 1).....	56
Figure 12	Ensemble de capacités transférables pour maîtriser l'anglais des affaires	58
Figure 13	Une vue systémique du nouveau programme de techniques de bureautique	61
Figure 14	Les cours d'anglais et les liens entre les composantes de formation générale et de formation spécifique du programme d'études.....	63

Figure 15	Les déterminants du rendement scolaire chez les élèves, selon Falardeau (2001).....	72
Figure 16	Définition de la volonté d'apprendre selon Parmentier (1999)	73
Figure 17	Les phases du processus de gestion de la qualité, selon Deming (IDECQ, 2001).....	92
Figure 18	Procédure d'abonnement au site Web d'EnglishTown	98
Figure 19	Exemple d'écran de la page d'accueil du journal hypertexte d'une élève.....	100
Figure 20	Liste des champs et relations entre les tables de la base de données	104
Figure 21	Exemple d'un formulaire de saisie de la base de données.....	105
Figure 22	Exemple de compilation des réponses aux entrevues semi-dirigées.....	106
Figure 23	Forces et faiblesses en anglais (C1.3).....	108
Figure 24	Activités des élèves en langue seconde pendant les vacances (mai-août 2000)	109
Figure 25	Caractéristiques d'une tâche motivante, adapté de Lebrun (1999a, p. 22).....	139

LISTE DES SIGLES

CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CEP	Centre d'expertise pédagogique de l' <i>Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire</i> .
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
SPEAQ	Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec

Je dédie ce mémoire
à Marguerite, mon épouse,
ainsi qu'à nos trois filles:
Esther, Laurence et Élisabeth,
dont la patience et les encouragements
m'ont soutenu pendant cette démarche
de perfectionnement professionnel.

REMERCIEMENTS

Je remercie chaleureusement mon directeur de recherche, le professeur Moussadak Ettayebi, pour son soutien, ses judicieux conseils et sa lecture attentive. Il a su me guider efficacement dans l'articulation des relations entre, d'une part, la théorie et la pratique professionnelle et, d'autre part, entre la planification de situations pédagogiques, l'action et la réflexion.

J'adresse mes remerciements aux formatrices et aux formateurs du programme Performa de l'Université de Sherbrooke, de même qu'à mes collègues de la cohorte de l'Est du Québec, qui ont contribué à l'enrichissement de mes connaissances.

Enfin, j'éprouve une reconnaissance toute spéciale envers les enseignantes du Département des techniques de bureautique et les 19 élèves du cours *Anglais au bureau II* de la session Automne 2000.

Note: en accord avec la politique rédactionnelle non sexiste à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, le texte de ce mémoire vise à assurer tant la visibilité des femmes que des hommes.

INTRODUCTION

La problématique du transfert des apprentissages est cruciale en sciences de l'éducation. Le transfert est au cœur des programmes d'études axés sur le développement des compétences. Nombreux sont les enseignants et les enseignantes qui témoignent de la difficulté des élèves à utiliser leurs connaissances dans de nouveaux contextes. Pour notre part, lors de la planification du cours *Anglais au bureau II*, nous avons pris conscience de lacunes dans les apprentissages en langue seconde chez les élèves francophones en techniques de bureautique. Les spécialistes en enseignement de l'anglais reconnaissent que la maîtrise d'une langue seconde requiert la volonté d'apprendre de façon autonome et continue. Nous constatons qu'en dehors des apprentissages scolaires, les élèves francophones ont peu d'activités qui leur permettraient d'acquérir une plus grande aisance linguistique. Il nous apparaît fondamental de construire des situations d'apprentissage afin de les motiver à se perfectionner en anglais des affaires de façon autonome et continue. Comment élaborer des situations d'apprentissage qui encourageraient les élèves à réinvestir leurs connaissances en langue seconde? Quelles situations d'apprentissage donneraient aux élèves le goût d'entreprendre une démarche d'apprentissage continu en langue seconde?

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique de la formation professionnelle et technique. Elle se situe dans le contexte de l'implantation du programme d'études en techniques de bureautique et de la formation par compétences au collégial. Elle vise à développer l'autonomie des élèves francophones dans l'apprentissage de l'anglais des affaires. Pour atteindre notre but, nous avons ciblé deux objectifs. Le premier objectif nous a permis d'étudier la dynamique du transfert des apprentissages dans la perspective des trois contraintes générales du modèle théorique de Tardif (1999, p. 103). Ces trois contraintes sont a) le rapport pragmatique aux savoirs (C1), b) la motivation à transférer (C2) et c) l'autorégulation des stratégies (C3). Nous avons choisi de ne pas étudier les processus et les stratégies du modèle théorique de Tardif. Étant donné leur ampleur, nous considérons que les sept processus de la dynamique du transfert des apprentissages peuvent faire l'objet de nombreuses recherches. Le deuxième objectif répondait à notre besoin de savoir

comment construire des situations d'apprentissage qui favoriseraient le transfert des apprentissages en rédaction anglaise dans le cours *Anglais au bureau II*. En d'autres mots, comment créer des situations pédagogiques pour susciter, chez les élèves, le désir d'apprendre la langue seconde de façon autonome et continue.

Le premier chapitre décrit la problématique du transfert des apprentissages dans notre contexte de travail. Nous formulons une question spécifique et nous définissons les concepts principaux du problème de recherche. Nous précisons les objectifs qui guideront notre démarche, les limites et l'utilité de la recherche. Puis, nous spécifions le type de recherche retenu.

Le lien entre les compétences en milieu de travail et les compétences en milieu d'apprentissage est développé dans le deuxième chapitre. Nous effectuons une recension des écrits. Nous présentons les définitions essentielles à une meilleure compréhension des objectifs visés. Nous dégageons les principes fondamentaux qui régissent le transfert des apprentissages. Ce chapitre permet aussi d'expliquer le cadre pédagogique retenu pour la construction de situations d'apprentissage et le cadre de référence qui est basé en grande partie sur les travaux de Tardif (1999) à propos de la dynamique du transfert des apprentissages.

La méthode élaborée pour atteindre nos objectifs de recherche est expliquée au troisième chapitre. Nous décrivons le cadre d'action et les méthodes utilisées pour recueillir et traiter les données. Nous présentons la première version du journal d'apprentissage hypertexte. Nous décrivons le cadre d'observation et le canevas des entrevues semi-dirigées.

Au quatrième chapitre, nous présentons les résultats et nous en effectuons l'analyse et l'interprétation. Nous formulons des recommandations pour améliorer les situations d'apprentissage en relation avec le journal d'apprentissage hypertexte et les situations d'enseignement.

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente la problématique de la recherche dans le contexte de notre pratique professionnelle. Nous formulons une question spécifique et nous définissons les concepts principaux du problème de recherche. Nous précisons les objectifs qui guideront notre démarche, les limites et l'utilité de la recherche.

1. ÉTAT DE LA QUESTION

La maîtrise de l'anglais des affaires est un défi incontournable pour le personnel de bureau. Le nouveau programme d'études collégiales en techniques de bureautique vise «l'intégration de la personne à la vie professionnelle» (Gouvernement du Québec, 1999, p. 8) par le développement de compétences ciblées lors d'analyses de situation de travail. Lors de la première mise en œuvre de la formation par compétence dans le cours *Anglais au bureau II*, nous avons observé que plusieurs élèves francophones ont de la difficulté à réinvestir leurs connaissances en langue seconde. Lorsqu'elles ou ils sont confrontés à des situations problèmes, le transfert des apprentissages ne s'opère pas spontanément. Par ailleurs, nous avons remarqué que plusieurs élèves francophones n'ont pas souvent l'occasion d'utiliser leurs connaissances en langue seconde à l'extérieur du milieu scolaire. Nous avons donc entrepris cette recherche afin de savoir comment construire des situations d'apprentissage qui permettraient aux élèves de développer les éléments de compétence du cours *Anglais au bureau II* et de les transférer dans des situations de vie personnelle et professionnelle.

Le contexte de la problématique de cette recherche en éducation se caractérise par a) les compétences recherchées dans le milieu du travail, b) l'implantation de la formation par compétences dans le milieu scolaire et c) les lacunes dans les apprentissages en anglais des affaires chez les élèves francophones.

1.1 Le milieu du travail de bureau et les compétences recherchées

Certaines études (Gouvernement du Canada, 1995, 2000; Gouvernement du Québec, 1995, 2002b) témoignent de la réorganisation du travail qui affecte les employés de bureau. L'évolution des technologies contribue à la mutation rapide du bureau papier vers le bureau numérique. Des profils de compétences (Conference Board du Canada, 2000; Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2000) précisent les capacités et les attitudes essentielles à l'emploi. Les écrits consultés indiquent qu'une plus grande maîtrise de l'anglais des affaires, la volonté d'apprendre de façon continue et la capacité d'adaptation font partie des compétences transférables recherchées. Comme enseignant préoccupé par l'insertion professionnelle des élèves, il nous apparaît essentiel de savoir comment planifier des situations d'apprentissage qui prennent en considération les nouvelles réalités du travail de bureau. Comment alors construire des situations qui favoriseraient le développement et le transfert des compétences recherchées en milieu de travail?

1.2 Le milieu scolaire et la formation par compétences

En 1999, le MÉQ a implanté le *Programme d'études Techniques de bureau-tique* défini par compétences. Dans le document *Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement*, le Conseil supérieur de l'éducation décrit l'importance de la réforme de l'enseignement collégial qui vise à rehausser les compétences dans les programmes de formation technique:

Il n'est plus question de se contenter d'un transfert de connaissances du maître vers l'élève. Il s'agit plutôt de créer des environnements et des expériences qui vont amener l'élève à construire ses connaissances et à devenir membre d'une communauté en apprentissage. Dans ce nouveau contexte, les enseignantes et les enseignants sont appelés à devenir des concepteurs d'environnements propices à l'apprentissage [...] L'intégration et le transfert des apprentissages paraissent ainsi au cœur des attentes émergentes. Il s'agit, cette fois, de contribuer au développement d'apprentissages significatifs et durables. (CSE, 1997, p. 12-13)

La mise en œuvre du programme d'études a entraîné plusieurs changements dans notre environnement de travail. Les situations d'apprentissage doivent exploiter des contextes réels de travail de bureau. La figure 1 montre que des classes ont été transformées en bureaux modèles. La planification de chaque cours nécessite une plus grande concertation entre les enseignantes et les enseignants qui travaillent de plus en plus selon une approche programme. Alors que les documents ministériels définissent les compétences, le contexte de réalisation et les critères de performance, il appartient aux enseignantes et aux enseignants de concevoir des situations d'apprentissage basées sur des tâches réelles en milieu de travail. Lors de la planification du cours *Anglais au bureau II*, nous nous sommes posé plusieurs questions: quelles situations permettraient aux élèves de développer la compétence *Produire et traiter linguistiquement des textes anglais*? Quelles sont les attentes des employeurs au seuil d'entrée sur le marché du travail? Comment favoriser le transfert des connaissances acquises dans les autres cours d'anglais du programme d'études? Comment guider l'élève dans la prise en charge de ses apprentissages en langue seconde?



Figure 1
Transformation d'une classe en bureau modèle

1.3 Les élèves francophones en bureautique et les lacunes dans les apprentissages de la langue seconde

À l'ère de la mondialisation, les entreprises ont régulièrement recours à la langue anglaise dans les communications d'affaires. Le programme d'études en techniques de bureautique prévoit 270 heures de formation en langue seconde. Est-ce

suffisant pour acquérir et transférer les compétences recherchées par le milieu de travail? La Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais au Québec (SPEAQ, 2001, p. 6) estime que la maîtrise de l'anglais «requiert environ 5 000 heures dans une période de temps concentrée». Si l'on tient compte de l'enseignement primaire, secondaire et collégial, les élèves francophones ont cumulé moins de mille heures de formation en langue seconde. Cette formation est répartie sur une dizaine d'années et comprend généralement une centaine d'heures par an. Même si nous ajoutons les heures d'étude de l'élève, nous sommes loin des cinq mille heures recommandées par le SPEAQ. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001, p. 14) considère que «la préparation aux études collégiales en langue seconde est fortement déficiente. [...] Près de 40 % des élèves francophones sont, en effet, classés au niveau le plus bas quant à leur maîtrise de la langue seconde».

Nous considérons donc que les élèves francophones en techniques de bureautique qui souhaitent maîtriser la langue anglaise devront se fixer des objectifs personnels et rechercher des occasions de pratiquer la langue seconde. Comment motiver les élèves à consacrer plus de temps au développement des compétences de communication en anglais des affaires? Quelles situations d'apprentissage permettraient aux élèves de s'outiller pour l'apprentissage autonome et continu en langue seconde?

2. PROBLÈME DE RECHERCHE

En milieu scolaire, la notion de transfert est généralement définie comme «l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle» (Legendre, 1993, p. 1370) ou «la capacité qu'a une personne de réutiliser ses connaissances dans diverses situations de la vie quotidienne» (CEP, 2002, p. 1). De nombreuses recherches en psychologie cognitive s'intéressent à la problématique du transfert des apprentissages. Tardif (1999, p. 211) le qualifie de «mécanisme cognitif permettant à l'être humain de recontextualiser ce qui a été appris». Pour Bonniol et Genthon (1989, p. 9), le transfert «repose sur deux principes complémentaires: un principe

d'économie (réutilisation des acquis) et un principe d'autonomie (construction de nouvelles réponses)».

L'absence de transfert chez les élèves soulève plusieurs interrogations. Aylwin (1992, p. 14) affirme que «presque tous les enseignants reconnaissent et déplorent le fait que les élèves ne font pas le transfert de la théorie à la pratique». Pour sa part, Huard (1990, p. 39) se pose la question «Pourquoi y a-t-il aussi peu de transferts des apprentissages d'une classe à l'autre, de l'école à la vie?». Les lacunes chez plusieurs élèves francophones quant au transfert de leurs connaissances en langue seconde constituent le problème spécifique pour lequel nous souhaitons, par cette recherche, apporter des éléments de solution.

2.1 Question de recherche

Animé par la vision de développer leur autonomie dans l'apprentissage de l'anglais des affaires, nous avons jugé nécessaire de planifier des situations d'apprentissage plus systématiques comportant des tâches réelles du milieu de travail et des situations d'enseignement axées sur le développement de la volonté d'apprendre l'anglais des affaires de façon autonome et continue. En tenant compte des exigences du milieu de travail, du référentiel de compétences du programme d'études et des lacunes des élèves dans leurs apprentissages en langue seconde, nous nous sommes posé la question de recherche suivante:

*Dans le contexte du programme d'études collégiales
en techniques de bureautique,
comment construire des situations d'enseignement et d'apprentissage
qui favoriseraient le transfert des apprentissages
en rédaction anglaise?*

2.2 Définitions

Nous présentons ici les définitions retenues pour une meilleure compréhension des concepts de la question de recherche.

Programme d'études: «Ensemble structuré de compétences, d'éléments d'apprentissage ou d'activités pédagogiques dans une discipline ou un champ d'études. C'est un mode de regroupement, par étape, des compétences à développer ainsi que des contenus d'apprentissage essentiels qui leur sont associés». (MÉQ, 2002a, p. 45)

Techniques de bureautique: Programme d'études collégiales en formation technique. Élaboré en concertation avec des représentants et des représentantes des milieux de travail, ce programme d'études vise à «rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession, c'est-à-dire lui permettre d'exercer correctement, et en obtenant des résultats acceptables dès l'entrée sur le marché du travail, les tâches et les activités qu'elle comporte» (Gouvernement du Québec, 1999, p. 8). Le programme d'études est axé sur le développement de compétences ciblées lors d'analyses de situations de travail. Il vise à former du personnel de bureau polyvalent, en mesure de prendre en charge un ensemble de tâches et à intervenir autant en gestion qu'en communication et en technologies de l'information.

Situation d'enseignement: Nous définissons la situation d'enseignement comme une activité de communication planifiée par l'enseignante ou l'enseignant avec l'intention de favoriser l'apprentissage. Le processus d'enseignement comporte généralement les phases suivantes: a) planifier, b) organiser, c) intervenir et d) évaluer.

Situation d'apprentissage: En formation technique, il s'agit d'activités planifiées par l'enseignante ou l'enseignant pour permettre à l'élève d'apprendre et de développer les éléments de compétence du programme d'études. Une situation d'apprentissage est constituée d'une ou de plusieurs tâches d'apprentissage basées sur des situations réelles de travail de bureau.

Transfert des apprentissages: La définition de Tardif (1999, p. 71) résume bien le sens que les documents ministériels en formation technique donnent à ce concept: «Mécanisme cognitif et adaptatif consistant à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source». Dans cette définition, la tâche cible désigne une tâche en milieu de travail alors que la tâche source correspond à une tâche d'apprentissage.

Rédaction anglaise: Fait référence au cours *Anglais au bureau II* qui vise à développer la compétence «Produire et traiter, linguistiquement, des textes spécialisés en anglais». (Gouvernement du Québec, 1999, p. 75)

3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Pour aider les élèves francophones en techniques de bureautique à développer et à transférer les compétences ciblées du programme d'études, cette recherche comporte deux objectifs:

1. Étudier la dynamique du transfert des apprentissages;
2. Construire et expérimenter des situations d'apprentissage qui favoriseraient le transfert des apprentissages en rédaction anglaise dans le cours *Anglais au bureau II*.

4. LIMITES DE LA RECHERCHE

La problématique du transfert des apprentissages en langue seconde nous offre un vaste territoire de recherche. Nous n'avons pas la prétention de trouver une solution finale à la question de recherche. Dans la présente recherche-action, nous nous limitons à l'étude du modèle théorique de Tardif (1999) et plus particulièrement aux trois contraintes générales essentielles à la dynamique du transfert qui sont a) le rapport pragmatique aux savoirs (C1), b) la motivation à transférer (C2) et c) l'autorégulation des stratégies (C3). Tardif soutient que

[...] ces contraintes sont perçues comme exerçant de fortes pressions sur la transférabilité des apprentissages. Dans cette logique, si elles sont absentes de l'esprit des élèves ou si elles sont ignorées dans les situations pédagogiques créées par les enseignants, les probabilités de transfert des connaissances et des compétences sont énormément diminuées, voire nulles. (Tardif, 1999, p. 103)

Nous avons choisi de ne pas étudier la dynamique du transfert sous l'angle des processus et des stratégies cognitives. Étant donné leur ampleur, nous considérons qu'elles offrent des pistes intéressantes pour plusieurs recherches. L'étude des contraintes générales répond à notre besoin de savoir comment construire des situations d'apprentissage axées sur le transfert des connaissances et des compétences.

5. UTILITÉ DE LA RECHERCHE

Dans le cadre d'une première intégration de la formation par compétences dans le cours *Anglais au bureau II*, cette recherche contribue à une meilleure compréhension de la dynamique du transfert des apprentissages. Elle permet d'expérimenter des principes issus des recherches récentes. Elle répond aussi à notre besoin d'améliorer constamment la qualité des apprentissages des élèves. Sur le plan professionnel, cette recherche-action contribue au développement de nos compétences par l'appropriation de méthodes pédagogiques actives qui favorisent la prise en charge du transfert.

Nous voulons partager les résultats de notre recherche-action avec des collègues de tous les ordres d'enseignement. Après l'approbation du mémoire de recherche, nous publierons des articles dans des revues spécialisées et nous interviendrons lors d'activités de perfectionnement. Sur notre site Internet, nous donnerons accès au matériel pédagogique que nous avons développé.

6. TYPE DE RECHERCHE

Nous avons opté pour un type de recherche axé sur la pratique réflexive. Il s'agit d'une recherche-action qui se définit de la façon suivante:

Type de recherche qui se déroule dans l'action en suivant un processus cyclique rigoureux de planification-action-observation et réflexion et qui vise le changement pendant qu'elle se déroule tout en générant des connaissances. [...] Elle est menée par un chercheur qui est en même temps acteur et qui la planifie et la mène en collaboration avec ceux qui sont concernés par le problème examiné. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 312)

La figure 2 présente les principales étapes de la recherche-action. Nous nous inspirons des méthodes de gestion de la qualité et plus particulièrement par le cycle *Plan, Do, Check and Act* popularisé par Deming (IDECQ, 2001). Ce cycle nous permet, en fonction de la réaction des élèves, d'apporter des changements aux situations tout en respectant les critères de la recherche scientifique.

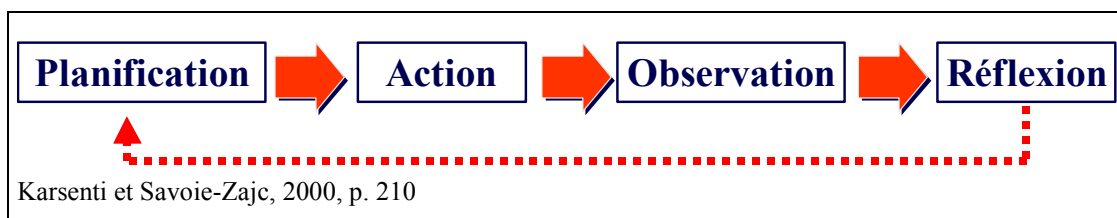


Figure 2
Déroulement type de recherche-action

7. CONCLUSION

Avec l'implantation des programmes d'études définis par compétences, le transfert des apprentissages est devenu un concept central dans les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage. En entreprenant cette recherche, nous avons constaté que nos connaissances à propos de ce concept étaient limitées. Lors d'une première intégration de la formation par compétences dans le cours *An-*

glais au bureau II, nous avons cherché à connaître comment construire des situations qui favoriseraient le transfert des connaissances.

Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre théorique de la recherche. Nous précisons notre vision de la situation pédagogique. Nous dégageons des écrits recensés les éléments qui rendent compte de l'état actuel des connaissances à propos de la formation par compétences et de la dynamique du transfert des apprentissages. Nous établissons des liens entre les compétences recherchées en milieu de travail et les compétences du programme d'études. Nous esquissons un profil des élèves dans la perspective de la représentation de la tâche d'apprentissage de la langue seconde. Puis, nous sélectionnons les principes fondamentaux pour guider la construction de situations d'apprentissage qui favoriseraient le transfert.

CHAPITRE DEUXIÈME

LE CADRE THÉORIQUE

Nous voulons étudier la dynamique du transfert des apprentissages en vue de construire des situations d'apprentissage qui favorisent le transfert des connaissances en rédaction anglaise, du milieu scolaire au milieu de travail. Notre réflexion est alimentée par le besoin de réaliser une première intégration de la formation par compétences dans le cours *Anglais au bureau II*. Pour définir les différents concepts qui sont reliés aux objectifs de recherche, nous avons consulté les écrits de Tardif (1992, 1996, 1997, 1998, 1999), les documents ministériels reliés au *Programme d'études Techniques de bureautique*, (Gouvernement du Québec, 1995, 1996, 1998, 1999) et les écrits de différents chercheurs associés à la formation par compétences et à la construction de situations d'apprentissage. Nous avons interrogé certaines bases de données sur Internet en utilisant les mots-clés suivants: transfert de connaissances (Transfer of Learning, Transfer of Training), apprentissage et transfert (Learning and Transfer), compétences, situations d'apprentissage (Learning Situations) et anglais langue seconde (ESL, English as a Second Language). Pour réduire le nombre de références, nous avons favorisé les documents reliés à la formation collégiale au Québec, couvrant la période de 1990 à 2002. Nous avons regroupé les écrits en utilisant les thèmes suivants:

1. Une vision systémique de la situation pédagogique;
2. La formation par compétences;
3. Le concept de transfert des apprentissages;
4. Le milieu de travail, les compétences recherchées et les tâches cibles en rédaction anglaise;
5. Le milieu scolaire et les compétences du *Programme d'études Techniques de bureautique*;
6. L'élève et sa représentation de la tâche d'apprentissage de la langue seconde;
7. La construction de situations pour favoriser le transfert des apprentissages.

1. UNE VISION SYSTÉMIQUE DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1993, p. 37) définit le concept de pédagogie comme «l'activité par laquelle une personne aide une autre personne à apprendre et à se développer dans un contexte institutionnel et social donné». La figure 3 présente le modèle systémique de Legendre (1993, p. 1168) qui décrit la situation pédagogique où évoluent le sujet (élève), l'objet (le savoir qui englobe des connaissances et des compétences) et l'agent (l'enseignante ou l'enseignant) dans un milieu spatio-temporel (classe, cégep).

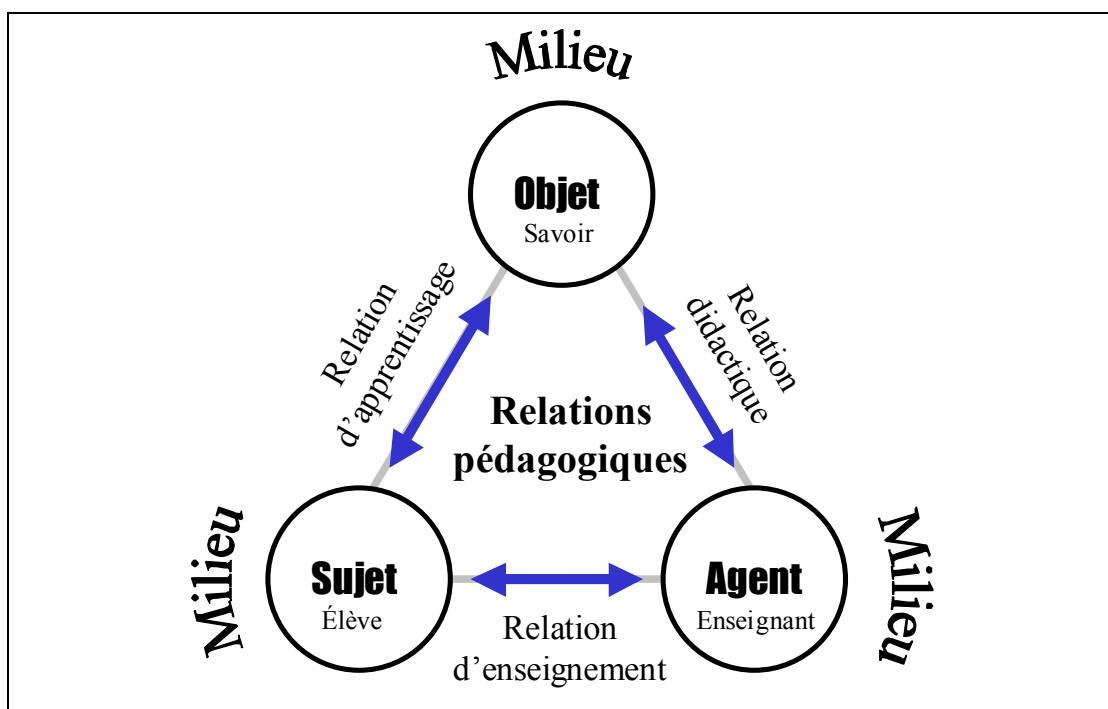


Figure 3

Le modèle systémique d'une situation pédagogique (Legendre, 1993, p. 1168)

L'étude de ce modèle nous procure une vision plus globale de notre pratique professionnelle. Avant de construire des situations d'apprentissage pour favoriser le développement des éléments de compétence du cours *Anglais au bureau II*, il nous semble essentiel de réexaminer les principales caractéristiques de nos interrelations avec le savoir, avec les élèves et avec le milieu.

1.1 Le milieu scolaire

Le milieu de la formation technique au collégial se caractérise principalement par la mission éducative des cégeps, les buts généraux de la formation technique, le projet éducatif institutionnel, l'approche programme, la vie départementale et le groupe-classe.

1.1.1 La mission éducative et les buts généraux de la formation technique

La mission éducative des cégeps, dans le secteur de la formation technique, consiste à offrir des programmes d'études afin de préparer les élèves à entrer sur le marché du travail. Cette mission s'inscrit dans une orientation plus large du système éducatif québécois qui vise à «aider les personnes à acquérir des compétences générales et des compétences professionnelles et de les attester» (CSE, 1993, p. 20). La formation technique poursuit quatre buts généraux:

1. Rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession, c'est-à-dire lui permettre d'exercer correctement, et en obtenant des résultats acceptables dès l'entrée sur le marché du travail, les tâches et les activités qu'elle comporte;
2. Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle, notamment par une connaissance du marché du travail en général ainsi que par une connaissance du contexte particulier de la profession choisie;
3. Favoriser l'évolution et l'approfondissement des savoirs professionnels chez la personne;
4. Favoriser la mobilité professionnelle de la personne en lui permettant, entre autres choses, de se donner des moyens pour gérer sa carrière, notamment par une sensibilisation à l'entrepreneurship. (Gouvernement du Québec, 1999, p. 8)

Après avoir considéré les finalités et les buts généraux de la formation techniques, voyons les orientations, les valeurs et les engagements de notre milieu de formation.

1.1.2 Les orientations et les valeurs du projet éducatif institutionnel

Le projet éducatif institutionnel oriente l'action éducative dans une perspective de formation fondamentale visant le développement intégral de la personne. Dans tous les programmes d'études, la formation fondamentale met l'accent «sur les connaissances, habiletés et attitudes durables, transférables, structurantes et fondatrices» (CSE, 1993, p. 28). Ces apprentissages fondamentaux développent une plus grande autonomie des élèves dans l'apprentissage.

1.1.3 La vie départementale et l'approche programme

Tous les programmes d'études techniques sont constitués de cours de formation générale et de cours de formation spécifique où interviennent des enseignantes et des enseignants de plusieurs disciplines. L'approche programme est un modèle d'organisation pédagogique qui favorise la concertation des personnes concernées par le programme d'études:

Cette approche sous-entend une entente claire entre les divers intervenants sur les intentions éducatives devant être traduites dans un projet de formation, car dans une perspective programme, les activités pédagogiques sont déterminées en fonction d'un projet global dont les résultats sont définis au départ. (Savard, 1999, p. 15)

Les réunions départementales et les réunions du comité de programme permettent aux enseignantes et aux enseignants de participer activement aux décisions qui contribuent à l'amélioration du programme d'études et des services. Elles favorisent le partage de l'information et la collaboration.

1.1.4 Le groupe-classe

Bany et Johnson (1971, p. 35-40) définissent le groupe-classe comme une structure socio-psychologique dont les principales caractéristiques sont:

1. L'apprentissage est le but en vue duquel le groupe est réuni;
2. L'objet d'apprentissage est défini avant que le groupe ne soit organisé;
3. La participation au groupe est impérative;
4. Les relations entre les différents acteurs du groupe-classe constituent une dynamique comportant des interactions où les attitudes des uns conditionnent celles des autres.

Le choix des méthodes pédagogiques, la pertinence des situations d'apprentissage et nos interactions avec les élèves sont des éléments importants de la gestion du groupe-classe.

1.2 La relation didactique

Selon Legendre (1993, p. 357), l'objet de la didactique «est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique». La didactique de la formation professionnelle et technique (Baudin, 1996, p. 2) est un «champ de spécialisation constitué par un contexte de transfert d'apprentissage pour l'acquisition d'habiletés spécifiques».

La relation didactique engendre un processus de réorganisation des connaissances à des fins pédagogiques. L'enseignante ou l'enseignant interroge les contenus disciplinaires en cherchant à trouver le meilleur chemin pour arriver à construire les connaissances touchées. (Saint-Onge, 1993, p. 103)

Dans cette recherche action, nous nous intéressons également à la didactique des langues et, de façon plus particulière, à l'approche communicative «mettant l'accent sur le message plutôt que sur la forme et utilisant des activités de communication dites “signifiantes” ou réalistes, des documents authentiques, des simulations improvisées, etc. dans toutes les habiletés langagières» (Legendre, 1993, p. 82). À ce propos, Jambin (1999) soutient que la didactique des langues doit être abordée par l'interrogation sur la nature de la langue à enseigner et sur les voies de l'acquisition. Il rappelle que:

L'utilisation d'une langue à des fins de communication est conditionnée par la coexistence de trois facteurs: avoir quelque chose à dire (des idées sur la question), avoir les moyens (langagiers) de le dire, et surtout avoir un motif à le dire. De la conjonction de ces trois facteurs dépendra en grande partie le degré de réussite d'une activité à vocation communicative. (Jambin, 1999, p. 1)

Lors de la planification du cours *Anglais au bureau II*, nous nous sommes posé plusieurs questions en lien avec la mise en œuvre du programme d'études: Quelles sont les tâches du milieu de travail reliées à la compétence "produire et traiter linguistiquement des textes anglais"? Quels outils les élèves peuvent-ils développer pour accomplir ces tâches? Quelles compétences du programme d'études seront réinvesties dans le cours? Comment amener les élèves à apprendre l'anglais de façon autonome et continue? Pour répondre à ces questions, nous avons consulté plusieurs écrits ministériels et institutionnels qui forment notre cadre de planification du cours *Anglais au bureau II*. À l'aide de la figure 4, nous présentons les principaux écrits consultés concernant la formation par compétences, la formation fondamentale, la matrice de compétences du programme d'études, de même que les politiques institutionnelles et départementales concernant les apprentissages.

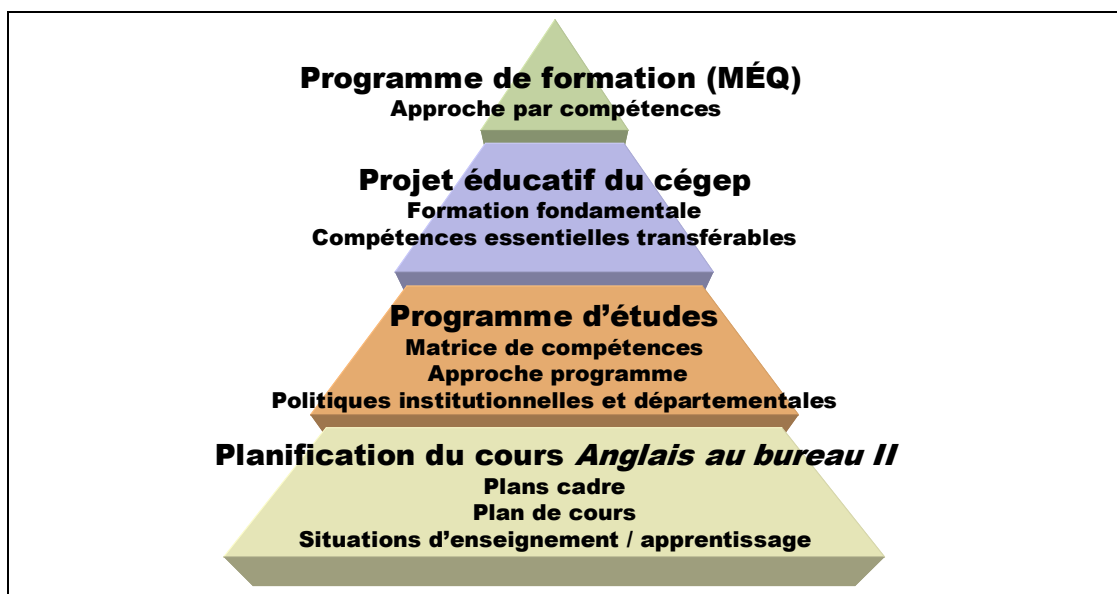


Figure 4
Cadre de planification des situations d'enseignement et d'apprentissage

1.3 La relation d'enseignement

Selon Tardif (1992, p. 16), «l'enseignement est la science de la construction du savoir». Legendre (1993, p. 507) définit la relation d'enseignement comme un «processus de communication en vue de susciter l'apprentissage». Les principales phases de ce processus sont a) la planification, b) l'organisation, c) l'intervention et d) l'évaluation. Tardif (1992) considère que l'enseignante ou l'enseignant stratégique doit:

[...] mettre en place tous les moyens à sa disposition pour que l'élève puisse apprendre graduellement à gérer ses propres démarches d'appropriation des connaissances et, dans ce cheminement, il doit être un entraîneur et un médiateur entre la connaissance et l'élève. Progressivement, il conduit ce dernier à l'autorégulation de ses démarches. (Tardif, 1992, p. 147)

Le Conseil supérieur de l'éducation (1993) identifie trois aspects caractéristiques de la relation de médiation entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves:

La première tâche de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à repérer chez ses élèves, d'une part, les failles ou les problèmes qui requerront des mises à niveau ou des encadrements spéciaux et, d'autre part, les acquis qui serviront d'ancrage aux nouveaux savoirs. Le deuxième aspect consiste à miser sur le besoin d'apprendre et le désir de se dépasser des élèves. Dans bien des cas, l'action pédagogique devra se centrer sur l'éveil ou le réveil de ce besoin et de ce désir. Le troisième aspect consiste à guider l'élève dans la construction de son savoir. [...] En somme, il propose des contenus et des démarches, soutient les élèves dans leur cheminement vers le savoir, les appuie dans leur quête de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. (CSE, 1993, p. 37-38)

Dans la relation d'enseignement, nous exerçons les rôles de concepteur de situations, de metteur en scène, de médiateur, d'entraîneur et de juge. La gestion efficace des processus de planification, d'intervention et d'évaluation constitue un facteur clé de la motivation et de l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

1.4 La relation d'apprentissage

Legendre (1993, p. 67) définit l'apprentissage comme un produit «le contenu de ce qui est appris» et comme un processus «qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne». Genthon (1990, p. 12) insiste sur les processus d'acquisition, d'adaptation et de changement qui s'opèrent dans les interactions du sujet avec son environnement. À propos de la démarche d'apprentissage, Tremblay (1999) identifie les phases de motivation, d'acquisition, d'intégration, de transfert et d'enrichissement. Henry et Cormier (1994) parlent de quatre temps qui sont a) la mise en situation, b) l'expérimentation, c) l'objectivation et d) le réinvestissement. Le point commun de ces modèles, c'est d'amener graduellement les élèves à construire des connaissances et à développer des compétences pour devenir de plus en plus autonome. Beaucoup d'élèves considèrent à tort qu'il suffit de comprendre une notion pour apprendre. L'expression «on l'a déjà vu!» revient souvent. Mais, pour apprendre en profondeur, il faut pratiquer. Il faut utiliser ses connaissances et les mobiliser dans des situations variées. En ce sens, l'apprentissage de la langue anglaise est un processus complexe de construction:

Apprendre une langue consiste à intérioriser un code, donc à mettre en place un système de représentations évolutif plus ou moins adéquat selon les phases de l'apprentissage, et naturellement, à accroître progressivement le nombre de ces représentations en les organisant peu à peu sous forme de systèmes. Apprendre une langue est également apprendre à s'en servir, c'est donc intérioriser un certain nombre de procédures langagières articulées au code linguistique proprement dit. (Jambin, 1999, p. 1)

Les spécialistes en enseignement de l'anglais considèrent qu'il faut investir beaucoup de temps pour communiquer aisément dans une langue seconde:

La maîtrise d'une langue seconde telle que l'anglais requiert environ 5 000 heures dans une période de temps concentrée; la connaissance élémentaire: 1 200 heures. Bien sûr, il faut tenir compte de l'environnement et de la motivation de l'élève entre autres facteurs. (SPEAQ, 2001, p. 6)

Voilà pourquoi nous considérons important de concevoir des situations qui motivent les élèves à prendre le contrôle de leurs apprentissages de l'anglais des affaires. Pour favoriser une plus grande autonomie des élèves, Jambin (1999) suggère de repenser les outils de production:

S'agissant de l'expression écrite, il sera utile de l'aider à constituer un ensemble de références personnelles (typologie de textes, précis grammatical et / ou corpus, notes, fiches personnalisées recensant les erreurs redondantes) afin de l'aider à amender ou reprendre ses écrits. (Jambin, 1999, p. 5)

Parmi les outils suggérés par Jambin (1999), nous retenons l'idée du «cahier/classeur», qui permet à l'élève de conserver la trace de ses apprentissages:

Il sera judicieux d'entraîner l'apprenant à organiser l'ensemble de ses connaissances dans un outil de référence qui lui sera propre. Les rubriques pourront intéresser: “lexique” (organisation thématique, associations par réseaux sémantiques ou encore lexicaux par dérivation...), “grammaire” (constitution d'un corpus comme préalable à l'édification d'une règle de fonctionnement sur un mode heuristique), “fonctions langagières” (recensement d'expressions destinées à faciliter la communication). (Jambin, 1999, p. 5)

1.5 Une vision plus claire du processus d'apprentissage

La construction des situations pédagogiques exige une vision claire du processus d'apprentissage. Pour motiver les élèves à s'engager activement dans une démarche d'apprentissage continu en anglais des affaires, nous jugeons essentiel de les former à la fixation d'objectifs et à l'autorégulation. Les situations d'apprentissage devront comporter des outils permettant aux élèves de conserver la trace de leurs apprentissages et de réguler le développement de leurs compétences. Dans la prochaine section, nous nous intéressons à la formation par compétences, aux principes fondamentaux de l'apprentissage et à la dynamique du transfert des apprentissages.

2. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

L'approche par compétences constitue le cadre d'élaboration des programmes d'études techniques au collégial. Elle définit «les objectifs d'une formation en fonction des qualifications requises pour l'exercice d'un métier ou d'une profession» (Baudin, 1996, p. 2). C'est à partir d'analyses des situations de travail que le MÉQ élabore les compétences qui seront validées par des représentants du milieu du travail et du milieu scolaire. Cette section nous permet de considérer les courants théoriques et les principes fondamentaux qui caractérisent l'approche par compétences.

2.1 Les courants théoriques à la base de l'approche par compétences

La figure 5 montre les principaux courants théoriques qui sous-tendent l'approche par compétences sont: le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

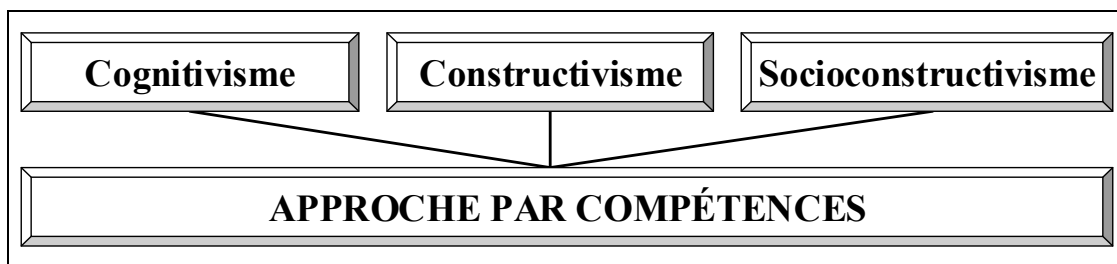


Figure 5
Courants théoriques qui sous-tendent l'approche par compétences

2.1.1 Le cognitivisme

La psychologie cognitive a donné naissance au courant cognitiviste dont les recherches décrivent «comment les humains perçoivent, [...] comment ils apprennent, comment ils comprennent, [...] comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à une autre» (Tardif, 1992, p. 28). On utilise généralement l'expression

“traitement de l’information” pour désigner l’ensemble des processus reliés aux activités cognitives.

2.1.2 Le constructivisme

Dans la perspective constructiviste de l’apprentissage, on insiste sur le rôle actif de l’élève dans la construction de ses connaissances. Elle considère que «les nouvelles connaissances s’acquièrent graduellement par leur mise en relation avec les connaissances antérieures. La compréhension d’une réalité s’élabore à partir des perceptions personnelles et non d’une réalité absolue» (Lasnier, 2000, p. 482). Pour Jonnaert (2002, p. 8), le constructivisme postule que «la connaissance qu’un sujet construit est nécessairement celle de sa propre expérience. [...] La connaissance que le sujet a de sa propre expérience ne devient connaissance que s’il lui attribue une valeur propre». Dans cette perspective, on considère généralement que le rôle des enseignantes et des enseignants est de créer un environnement qui favorisera cette construction en rendant l’élève conscient des processus d’apprentissage.

2.1.3 Le socioconstructivisme

La perspective socioconstructiviste ajoute la dimension de l’interaction avec les autres. Pour Jonnaert (2002), la dimension “socio” fait référence aux interactions sociales (avec les pairs et avec l’enseignante ou l’enseignant) et aux savoirs codifiés (définis par les contenus des programmes scolaires). Lasnier (2000, p. 485) parle de l’élève qui «élabore sa compréhension d’une réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l’enseignant ou l’enseignante».

2.2 Les principes fondamentaux de l’apprentissage

À partir des écrits consultés, notamment ceux de Tardif (1992), de Lasnier (2000) et de Jonnaert (2002), nous retenons les sept principes fondamentaux suivants:

1. L'apprentissage est un processus de construction personnelle;
2. L'apprentissage résulte d'un engagement actif de la part de chaque élève;
3. L'apprentissage comporte des activités viables pour l'élève;
4. L'apprentissage comprend des stratégies cognitives;
5. L'apprentissage supporte les stratégies métacognitives;
6. L'enseignement soutient la motivation de l'élève;
7. L'enseignement doit provoquer le transfert des apprentissages.

En appliquant ces principes fondamentaux, les situations d'enseignement que nous planifions devront être basées sur des situations problèmes comportant une variété de tâches ayant des retombées utiles en lien avec des situations réelles de travail de bureau. Les situations d'enseignement devront maximiser la responsabilité de chaque élève dans la construction de ses connaissances et dans le développement de ses compétences. Elles devront comporter des outils pour aider l'élève à organiser ses connaissances et à vérifier sa progression dans l'apprentissage. Lors des situations d'enseignement, nous devons expliquer aux élèves les conditions de transfert. Nous devons faire régulièrement référence aux stratégies cognitives favorisant l'apprentissage. Nous devons prévoir des questions pour amener l'élève à réfléchir sur le chemin parcouru et à autoréguler sa démarche d'apprentissage. Nous devons travailler en tenant compte des représentations des élèves à propos de la valeur de l'activité.

Les situations d'apprentissage devraient permettre à chaque élève de construire ses connaissances en établissant des liens entre les nouvelles informations et ses connaissances antérieures. En proposant à l'élève de relever des défis à sa mesure, d'effectuer des choix et d'accomplir des tâches variées basées sur des contextes réels de travail, les situations d'apprentissage favorisent le développement de l'autonomie. Les tâches d'apprentissage sont graduées pour que l'élève puisse expérimenter la réussite. Elles comportent des buts rapprochés pour que l'élève puisse suivre sa progression et anticiper, à chaque cours, des buts à atteindre. Pour résoudre les situations problèmes, les élèves utilisent des stratégies cognitives. Elles ou ils apprennent à exercer un transfert conscient. Pour exercer une plus grande autonomie, elles ou ils

sont invités à réinvestir leurs connaissances et leurs compétences dans toutes sortes de situations.

2.3 Le concept de compétence

Le concept de compétence fait l'objet de nombreuses définitions. Legendre (1993, p. 223) parle de «capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche». Selon le programme d'études *Techniques de bureautique* (Gouvernement du Québec, 1999, p. 3), la compétence est un «ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité». Dans les documents ministériels plus récents, le concept de compétence évolue comme a) «un pouvoir-d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs» (Gouvernement du Québec, 2000, p. 3) et b) un «savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources». (Gouvernement du Québec, 2001, p. 4)

La compétence est-elle une capacité, une habileté, un ensemble intégré d'habiletés et de comportements, un savoir-agir ou un pouvoir d'agir? Il nous semble important de préciser le sens que nous voulons donner à ce concept pour les fins de notre recherche-action. Le Boterf (1998) affirme que

Ce n'est pas parce qu'une personne a des connaissances et des savoir-faire qu'elle est compétente. Elle est compétente si elle est capable de combiner, de mobiliser en situation de travail, dans un contexte de travail particulier, ces ressources. (p. 2)

Les écrits de plusieurs spécialistes reposent précisément sur ces notions clés d'action, de mobilisation et de combinaison. Pour Le Boterf (2000, p. 45) «la compétence se définit en termes d'action. Elle est combinatoire. Elle est différente de la performance». Il distingue trois niveaux: «le niveau des ressources; le niveau de la

mise en œuvre d'une combinatoire de ressources dans une action; et le niveau des résultats» (2000, p. 46).

Parlant de mobilisation des ressources cognitives, Perrenoud (1999a, p. 2) affirme que mobiliser c'est «adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations, transforment les connaissances». Joannert (2002, p. 29) précise que «l'élève construit en spirale des compétences en articulant habiletés et capacités, mais aussi les ressources cognitives avec les autres ressources affectives, sociales et contextuelles, qu'il a dû mobiliser pour traiter avec succès la situation à laquelle il est confronté».

Nous constatons que les notions de mobilisation et de combinaison de ressources en situation sont centrales dans le concept de compétence. Le Boterf (1998, p. 5) illustre à l'aide d'un modèle présenté à la figure 6 que la compétence est la résultante de trois pôles: «une compétence ne peut être construite que s'il existe un savoir agir, mais également un vouloir agir et un pouvoir agir».

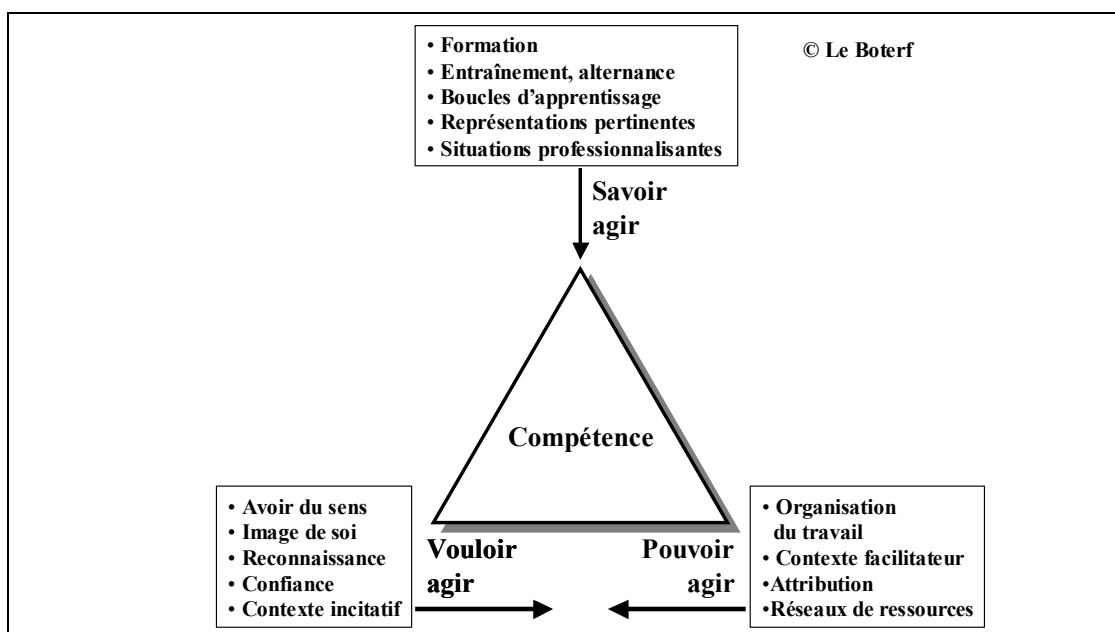


Figure 6
Les trois pôles d'une compétence (Le Boterf, 1998, p. 5)

En considérant le développement des quatre compétences majeures en langue seconde (écouter, lire, parler et écrire), le modèle proposé par Le Boterf nous démontre que la compétence langagière n'est pas seulement un savoir agir en situation. Elle combine un ensemble de ressources liées au savoir agir, au vouloir agir et au pouvoir agir. Dans les situations pédagogiques que nous planifions, l'élève doit non seulement acquérir des notions, mais nous devons lui fournir des opportunités de pouvoir agir, c'est-à-dire des opportunités d'utiliser son savoir agir en situation. De plus, nous devons aider l'élève à développer son vouloir agir pour utiliser, de façon autonome, ses apprentissages dans différentes situations de vie. Parlant de l'approche communicative dans l'apprentissage des langues secondes, Carton (1994, p. 1) formule le postulat fondamental suivant:

On apprend une langue pour s'en servir (écouter, lire, parler avec un ou des interlocuteurs, écrire à quelqu'un) et cette utilisation de la langue est destinée à la communication, au sens large du terme (on n'écoute pas pour écouter, on ne parle pas pour parler, mais pour faire quelque chose). Il s'agit donc d'apprendre à établir et à entretenir des relations interpersonnelles. La langue proprement dite (le code linguistique) constitue un réservoir de moyens dans lequel on puise pour construire et pour interpréter un discours. L'objet de l'engagement n'est donc pas la langue seulement, c'est le discours que l'on construit, que l'on interprète à chaque fois que l'on s'engage dans une activité langagière.

2.4 Capacités, habiletés, compétences et situations d'intégration

Certaines définitions du concept de compétence (Legendre, 1993, p. 223; Gouvernement du Québec, 1999, p. 3) font référence aux notions de capacité et d'habileté. Il nous semble important de clarifier ces notions. Legendre (1993, p. 159) définit la capacité comme «l'aptitude acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité physique, intellectuelle ou professionnelle». Le concept d'habileté est défini comme une «une capacité poussée à un degré optimal de perfection, et ce, dans un champ d'activité spécifique. L'habileté implique, en général, efficacité, dextérité, précision, ingéniosité, économie d'effort, etc.» (Legendre, 1993, p. 681).

2.4.1 Caractéristiques d'une capacité

Roegiers (1999, p. 20), définit le concept de capacité comme «le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer... sont des capacités». Les capacités possèdent les caractéristiques suivantes:

1. Elles sont transversales (mobilisables dans l'ensemble des disciplines);
2. Elles se développent tout au long de la vie;
3. Elles se combinent avec d'autres pour créer des capacités plus opérationnelles telles que les habiletés. Selon Legendre (1993, p. 681) les habiletés sont des capacités poussées à un degré optimal de perfection;
4. Elles sont difficiles à évaluer à l'état pur (On peut en évaluer la mise en œuvre sur des contenus précis).

La figure 7 illustre que les capacités se développent sur l'axe du temps et se combinent à d'autres capacités pour former des habiletés.

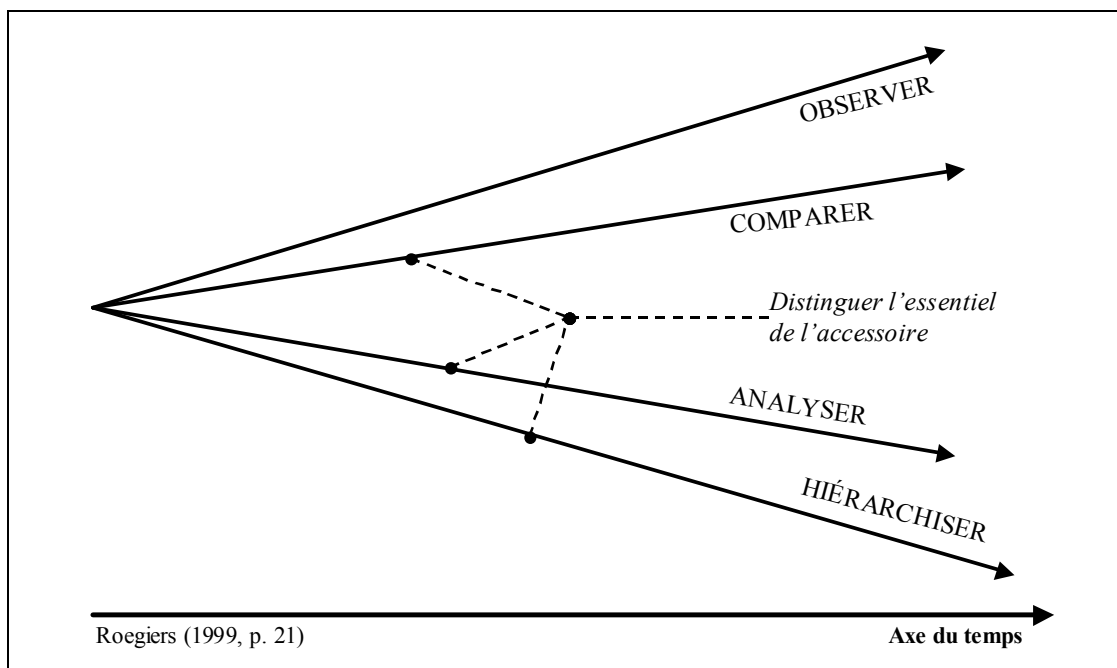


Figure 7

La formation de capacités plus opérationnelles (les habiletés)

2.4.2 Les caractéristiques d'une compétence

Roegiers (1999, p. 22) a identifié cinq caractéristiques essentielles pour une compétence:

1. Mobilisation d'un ensemble de ressources (savoirs et capacités);
2. Caractère finalisé (les ressources sont mobilisées en vue d'une production, d'une action ou de la résolution d'un problème);
3. Lien entre une famille de situations (cette mobilisation se fait à propos d'une famille de situations);
4. Caractère disciplinaire (à une famille de situations correspondent des tâches spécifiques liées à la discipline, ou à plusieurs disciplines);
5. Évaluabilité (une compétence se mesure à la qualité de l'exécution de la tâche et à la qualité du résultat).

2.4.3 Le concept de situation d'apprentissage

Les situations d'apprentissage donnent au concept de compétence toute sa signification:

La situation d'apprentissage, ou plutôt faudrait-il dire la situation d'apprentissage de l'intégration, consiste tout simplement à donner à l'étudiant l'occasion d'exercer la compétence visée. En effet, la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'étudiant, l'occasion de l'exercer. (Roegiers, 1999, p. 24)

Roegiers (1999, p. 24) soutient qu'une situation d'apprentissage devrait:

1. Mobiliser un ensemble d'acquis;
2. Être orientée vers la tâche, être significative;
3. Posséder une dimension sociale, que ce soit pour la suite du parcours de l'étudiant, pour sa vie quotidienne ou professionnelle;
4. Être stimulante pour l'élève.

2.5 L'approche par compétences et la construction de situations

Les écrits concernant l'approche par compétences nous ont aidé à comprendre le rôle crucial des situations d'apprentissage dans le développement d'une compétence. En considérant le cours *Anglais au bureau II*, nous avons illustré à l'aide de la figure 8 que la situation d'apprentissage "utiliser Internet pour apprendre l'anglais" permet à l'élève de mobiliser et à combiner plusieurs capacités pour accroître sa compétence à communiquer en anglais des affaires.

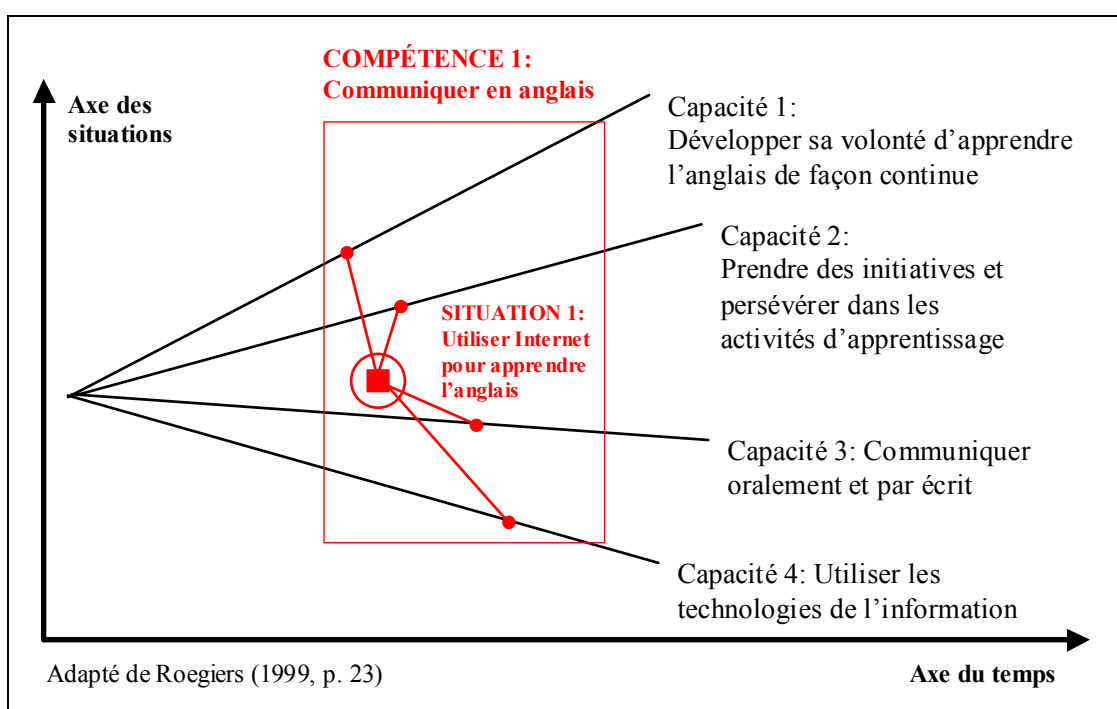


Figure 8
En lien avec une situation d'apprentissage,
une compétence mobilise plusieurs capacités

Pour Roegiers (1999, p. 25) l'enseignement efficace repose sur des interventions en vue de favoriser «une articulation étroite d'une acquisition de connaissances, d'un développement de capacités et d'un développement de compétences, en confrontant régulièrement l'élève à des situations d'intégration dans lesquelles il peut mobiliser l'ensemble de ses acquis».

2.6 Les phases d'acquisition d'une compétence

Le modèle d'acquisition d'une compétence présenté dans les documents ministériels (Gouvernement du Québec, 2000, p. 3) comporte les cinq phases suivantes:

1. Phase d'exploration: pour mettre les élèves en situation et vérifier l'état de leurs connaissances à propos d'une situation ou d'une tâche.
2. Phase d'acquisition des apprentissages de base: où l'élève acquiert les notions, construit ses connaissances et de développe les capacités et les attitudes de base prévues par le programme d'études.
3. Phase d'intégration-entraînement: sous supervision, l'élève intègre les notions de base et développe sa compétence en s'entraînant à l'exécution de tâches, à la résolution de situations-problèmes ou à la réalisation d'une activité.
4. Phase de transfert: sans aide, l'élève doit mobiliser ses connaissances et ses capacités pour exécuter une tâche dans un contexte de travail réel, selon les performances exigées à l'entrée sur le marché du travail.
5. Phase d'enrichissement: cette phase optionnelle permet à l'élève d'exercer sa compétence en allant au-delà du seuil de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail.

2.7 Définition du concept de compétence retenue pour la recherche

À la lumière des écrits recensés, nous avons adopté pour cette recherche la définition du concept de compétence proposée dans le *Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique* qui considère que la compétence est un «pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs» (Gouvernement du Québec, 2000, p. 3). Nous savons que cette définition ne recouvre pas toutes les facettes du concept de compétence. Par contre, elle fait référence à la combinaison des trois pôles d'une compétence (Le Boterf, 1998, p. 5), c'est-à-dire le pouvoir d'agir (pouvoir agir), le pouvoir de réussir (vouloir agir) et le pouvoir de progresser (savoir agir). Nous retenons également qu'il est très important de planifier les situations d'apprentissage selon des phases d'exploration, d'acquisition, d'entraînement, de transfert et d'enrichissement.

3. LE CONCEPT DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Les écrits ministériels (Gouvernement du Québec, 2000, p. 7) accordent beaucoup d'importance à la phase du transfert qui a pour objet «les adaptations nécessaires à la mise en œuvre de la compétence dans un contexte de travail, réel ou simulé, et selon les performances exigées à l'entrée sur le marché du travail». Dans notre pratique quotidienne, nous avons constaté que les élèves ont généralement de la difficulté à utiliser leurs connaissances lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles situations. Ce phénomène est aussi observé en milieu de travail où des recherches fournissent, selon Taylor (1998, p. 1-2), «d'abondantes preuves pour montrer que, dans bien des expériences d'apprentissage, le transfert souhaité ne se produit pas». Pour construire les situations d'apprentissage du cours *Anglais au bureau II*, il nous semble essentiel de bien comprendre le concept de transfert. Dans ce qui suit, nous présentons les définitions de ce concept en milieu de travail et en milieu scolaire. Puis, nous dégageons les principaux principes que nous prendrons en considération pour notre recherche.

3.1 Définitions du transfert des apprentissages en milieu de travail

En milieu de travail, le transfert d'apprentissage est défini comme «l'application constante et efficace par les apprenants de connaissances et d'habiletés acquises pendant des activités de formation, le tout dans l'exécution de tâches aux fins d'autres responsabilités individuelles, organisationnelles ou communautaires» (Taylor, 1998, p. 11). Parmi les principales stratégies d'accroissement du transfert en milieu de travail, Taylor (1997, p. 10-20) démontre l'importance de bien structurer le programme de formation en y incorporant de nombreux exercices pratiques, des activités d'entraînement par les pairs et la possibilité pour les stagiaires de participer à la planification d'activités d'apprentissage. Il recommande aux apprenantes et aux apprenants de tenir un journal de formation pour noter leurs idées et les applications pratiques dans leur travail. Pour Guerrero et Sire (1999, p. 1), la réussite d'un programme de formation dépend pour une grande part de la motivation à se former et de la motivation à transférer les nouveaux acquis.

3.2 Le transfert des apprentissages en milieu scolaire

En formation technique, le *Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique* propose deux définitions du concept de transfert. La première définition est de Tardif (1999) qui conçoit le transfert comme un «mécanisme cognitif consistant à utiliser dans une tâche cible (tâche de transfert) une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source (tâche d'apprentissage)» (Gouvernement du Québec, 2000, p. 8). La seconde définition provient du Conseil supérieur de l'éducation qui décrit le transfert comme une capacité de «faire usage de ses savoirs spontanément, dans les circonstances concrètes ou situations de vie où ils sont appropriés». (*Ibid.*, p. 8)

Perrenoud (1998a, p. 4) affirme que le transfert passe par une intégration des savoirs à des compétences de réflexion et d'action: «le transfert de connaissances n'est pas automatique, il s'acquiert par l'exercice et une pratique réflexive, dans des situations qui donnent l'occasion de mobiliser des savoirs». Jonnaert (2002, p.15) considère que le processus d'adaptation des connaissances est un concept mieux circonscrit «pour comprendre comment un sujet utilise ce qu'il a appris. Cette adaptation se fait dans une dialectique entre les connaissances d'un sujet et la représentation qu'il se fait de la nouvelle situation à laquelle il est confronté et de son contexte».

Pour notre recherche-action, nous retenons la définition de Tardif (1999, p. 71) qui décrit le transfert comme un «mécanisme cognitif et adaptatif consistant à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source». Cette définition fait référence au processus d'apprentissage d'une tâche réelle du milieu de travail (tâche cible) dans le contexte d'une situation-problème en milieu scolaire (tâche source). En lien avec cette définition, Tardif propose un modèle théorique de la dynamique du transfert qui comporte les sept processus suivants:

1. Encodage des apprentissages de la tâche source;
2. Représentation de la tâche cible;
3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme;

4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source;
5. Adaptation des éléments non correspondants;
6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance;
7. Génération de nouveaux apprentissages.

3.3 Trois contraintes générales à la dynamique du transfert

Le modèle proposé par Tardif (1999, p. 103) intègre trois contraintes générales qui sont a) le rapport pragmatique aux savoirs et aux informations, b) la motivation à transférer, et c) l'autorégulation des stratégies. La figure 9 illustre que les représentations mentales de l'élève en situation d'apprentissage sont filtrées par le rapport qu'elle ou il établit aux savoirs, sa motivation à transférer et l'autorégulation de ses stratégies. Pour favoriser le transfert, les situations pédagogiques que nous planifions doivent prévoir des interventions spécifiques à propos de ces trois contraintes générales.

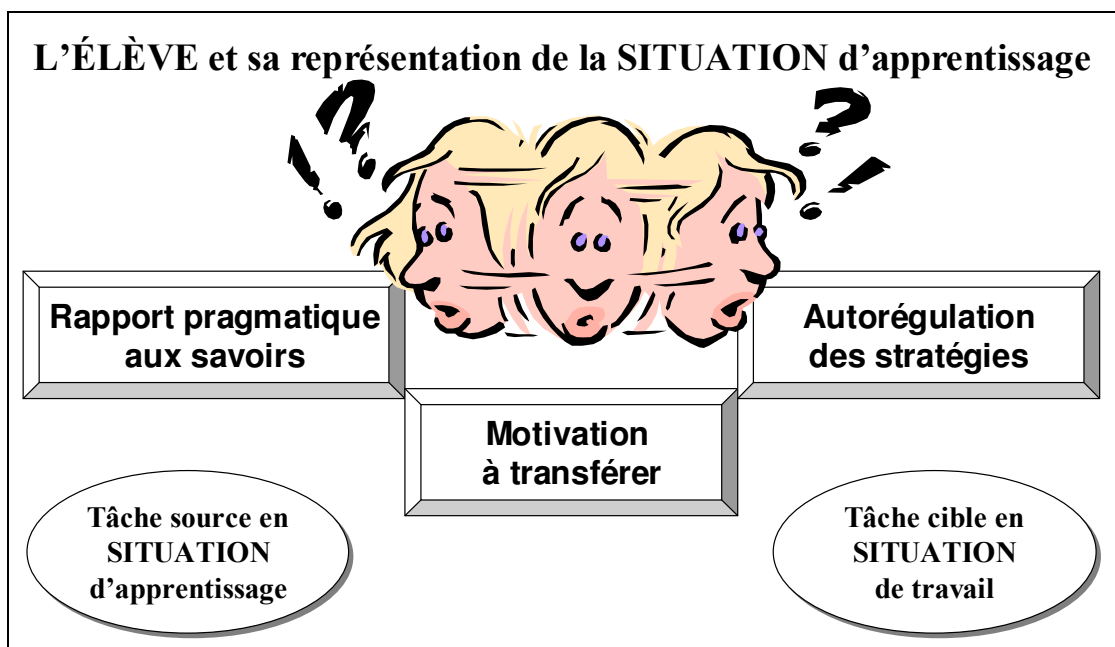


Figure 9
Trois contraintes générales à la dynamique du transfert
dans la perspective de l'élève

Jonnaert (2002, p. 12) explique que le transfert n'est pas «une simple et techniciste mise en correspondance d'une tâche source avec une tâche cible». Le transfert comme mécanisme d'adaptation, passe par les représentations mentales de l'élève:

L'élève ne travaille jamais sur la situation proposée par l'enseignant mais bien sur la représentation qu'il s'en est construite. Qu'il s'agisse d'une tâche-source ou d'une tâche-cible, peu importe! C'est sur sa représentation des situations que le sujet travaille et pas sur autre chose. Il est donc impossible de prédire ou de développer des stratégies pédagogiques dites de transfert, en ne se référant qu'à la structure des tâches construites par l'enseignant. Aussitôt que ces situations sont proposées aux élèves, ces derniers les détricotent et construisent leur propre représentation de ces situations. (Jonnaert, 2002, p. 14)

En considérant les pressions qu'exercent les trois contraintes générales sur l'ensemble des processus du transfert, nous les désignons comme variables de recherche. Voyons brièvement l'impact possible de ces trois variables dans le cours *Anglais au bureau II*.

3.4 Les variables et les indicateurs de la recherche-action

3.4.1 Variable C1: le rapport pragmatique aux savoirs

Quel rapport les élèves entretiennent-ils ou elles avec les savoirs proposés dans le cours *Anglais au bureau II*? Comment se représentent-ils ou elles les connaissances et le milieu de travail? Lors de la construction des situations d'apprentissage, nous devons réfléchir aux situations d'enseignement qui permettront aux élèves de se représenter les tâches sources et les tâches cibles comme «des outils de réflexion, de compréhension et d'action» (Tardif, 1999, p.105) qui sont «mobilisables dans de nombreux contextes et [...] viables en dehors des murs de l'école». (*Ibid.*, p. 212). Selon Barbeau (1993, p. 24), «l'élève qui perçoit l'apprentissage comme important en soi est plus porté à acquérir de nouvelles habiletés, à maîtriser de nouvelles tâches,

donc à développer ses compétences». Au cours de notre recherche-action, nous observerons cette première variable par le biais des trois indicateurs suivants:

1. Les représentations que les élèves ont des cours (C1.1);
2. La perception de l'importance d'apprendre (C1.2);
3. La perception de sa propre compétence (C1.3).

3.4.2 Variable C2: La motivation à transférer

Tardif (1999, p. 107) soutient que «La transférabilité des apprentissages n'est possible que dans la mesure où les élèves ont la ferme intention de transférer, qu'ils sont prêts à mobiliser les ressources cognitives et affectives appropriées». Barbeau (1993, p. 24) précise que «la motivation d'un élève s'observe à partir de trois indicateurs de la motivation: son engagement cognitif qui se manifeste dans les stratégies autorégulatrices d'apprentissage qu'il utilise, sa participation et sa persistance dans une tâche d'apprentissage». Dans le cas de l'apprentissage de la langue anglaise, nous observerons la motivation à transférer par le biais des indicateurs suivants:

1. La motivation à apprendre (C2.1);
2. La persistance dans la tâche d'apprentissage (C2.2);
3. La perception de sa propre capacité à transférer (C2.3).

3.4.3 Variable C3: l'autorégulation des stratégies

L'autorégulation des stratégies «impose aux élèves de gérer consciemment les stratégies qu'ils déploient dans l'actualisation des processus composant la dynamique du transfert des apprentissages» (Tardif, 1999, p. 213). Selon Audy, Ruph et Richard (1993, p. 166), quatre stratégies métacognitives jouent un rôle capital dans le processus de résolution de problèmes: a) l'anticipation de la nature et des conséquences du problème; b) la comparaison et la sélection des stratégies pertinentes; c) la planification des stratégies retenues; et d) le contrôle et la régulation. Barbeau (1993) parle ainsi de l'élève qui utilise ses stratégies métacognitives:

Un élève qui utilise de bonnes stratégies métacognitives présente, face à une tâche à accomplir, les attitudes suivantes: il est capable d'identifier si la tâche est réalisable; il est persistant; il n'abandonne pas au premier obstacle; il se fixe des objectifs élevés et fait tout pour les atteindre. (Barbeau, 1993, p. 25)

Au cours de notre recherche, nous observerons plus particulièrement les stratégies autorégulatrices suivantes:

1. Se fixer des objectifs de perfectionnement (C3.1);
2. Prendre les moyens pour les atteindre (C3.2);
3. Réfléchir sur le chemin parcouru (C3.3).

3.4.4 Liste des variables de la recherche

À partir du modèle de Tardif, nous regroupons dans le tableau 1 les variables et les indicateurs que nous utiliserons dans le développement des instruments pour recueillir les données de la recherche.

Tableau 1
Les variables et les indicateurs de la recherche-action

Variables	Indicateurs
C1 Le rapport pragmatique aux savoirs	C1.1 Représentations que les élèves ont des cours C1.2 Perception de l'importance d'apprendre C1.3 Perception de sa propre compétence
C2 Motivation à transférer	C2.1 Motivation à apprendre C2.2 Persistance dans la tâche d'apprentissage C2.3 Perception de sa propre capacité à transférer
C3 Autorégulation des stratégies	C3.1 Se fixer des objectifs de perfectionnement C3.2 Prendre les moyens pour les atteindre C3.3 Réfléchir sur le chemin parcouru

3.5 Implications pédagogiques des trois contraintes générales

Les auteurs du *Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique* (Gouvernement du Québec, 2000, p. 9), considèrent que le transfert des apprentissages doit être pris en considération à chacune des phases d'acquisition d'une compétence. En ce sens, ils recommandent les actions suivantes:

1. Pendant la phase d'exploration, il faut aider l'élève à percevoir la valeur et le pouvoir des compétences qu'on souhaite lui faire acquérir. Il faut favoriser les conditions qui permettent l'organisation des savoirs et la motivation à transférer.
2. Dans la phase d'apprentissage des notions de base, les situations sont contextualisées dans la réalité professionnelle. Elles sont indexées par les élèves qui ont l'occasion de préciser fréquemment les conditions d'utilisation (quand, comment et pourquoi) des compétences et aussi les situations possibles de recontextualisation.
3. Pendant la phase du transfert, il faut aider l'élève à s'auto-évaluer; à rendre explicites les nouveaux apprentissages, à les mettre en relation avec les apprentissages antérieurs, à prendre conscience de leur viabilité et des possibilités de réutilisation.

3.6 L'importance des représentations de la situation d'apprentissage

À la lumière des écrits consultés, nous constatons que le transfert est étroitement lié aux représentations mentales des élèves à propos de la situation d'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant doit tenir compte des déterminants suivants:

1. Les représentations mentales à propos du milieu de travail;
2. Les représentations mentales à propos du milieu scolaire;
3. Les représentations mentales des élèves à propos de la tâche;
4. Les représentations mentales des élèves à propos du transfert.

La figure 10 illustre les principaux déterminants de la représentation de l'enseignante ou de l'enseignant qui doit planifier des tâches sources d'apprentissage à partir de tâches cibles en milieu de travail.

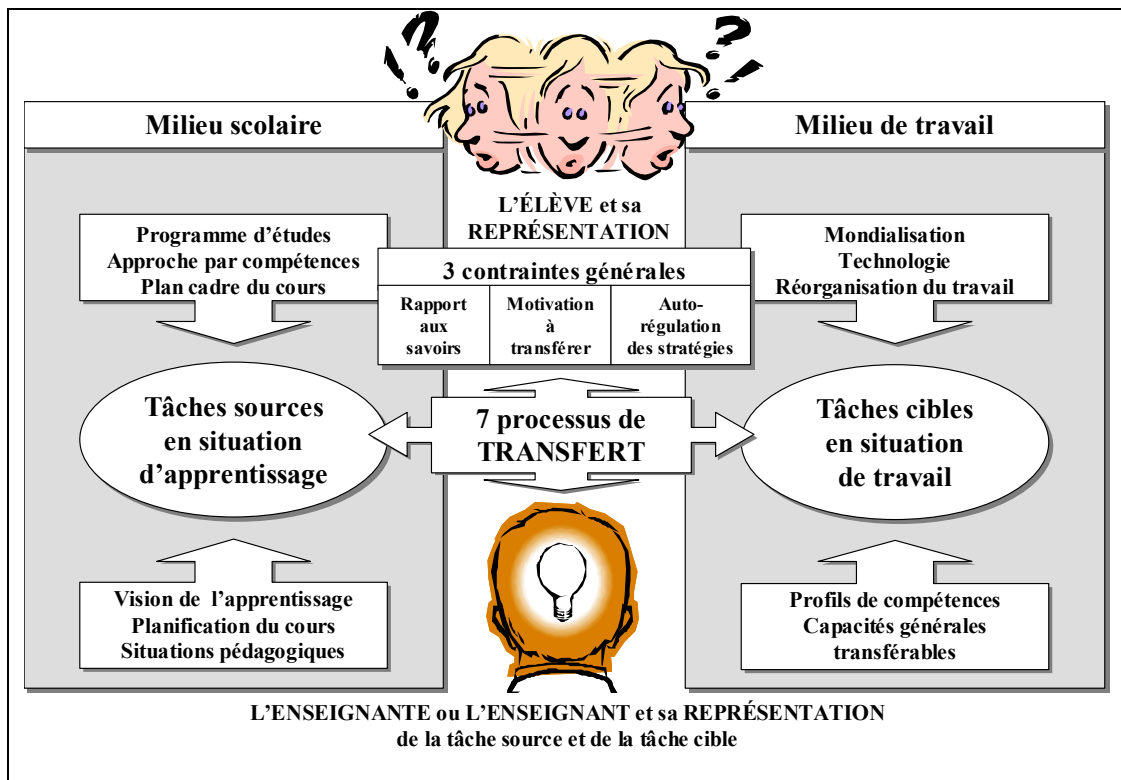


Figure 10

Les déterminants des tâches sources en situation d'apprentissage

À la lumière des écrits consultés à propos de la dynamique du transfert des apprentissages, nous constatons que la planification des situations d'apprentissage doit tenir compte des représentations mentales que se construit chaque élève à propos des tâches sources proposées en milieu scolaire et des tâches cibles en milieu de travail. Ces représentations sont filtrées par trois contraintes générales: le rapport aux savoirs, la motivation à transférer et l'autorégulation des stratégies. Ainsi, l'élève qui juge que la maîtrise de l'anglais est une matière peu intéressante qui n'est pas essentielle à sa carrière, n'aura pas la même motivation à apprendre et à transférer que l'élève qui considère que la maîtrise de l'anglais est un atout indispensable. Les situations d'enseignement doivent comporter des interventions spécifiques pour rendre les élèves conscients des processus de la dynamique du transfert. Nous retenons également que les situations d'apprentissage doivent susciter l'intérêt des élèves. Elles doivent leur permettre de se représenter la tâche source comme un défi et de créer des liens significatifs avec la tâche cible en milieu de travail.

4. LE MILIEU DE TRAVAIL, LES COMPÉTENCES RECHERCHÉES ET LES TÂCHES CIBLES EN RÉDACTION ANGLAISE

L'économie globale transforme le milieu de travail. Les entreprises doivent s'adapter à la mondialisation des marchés et à l'essor des technologies de l'information. Plusieurs études (Gouvernement du Canada, 1995, 2000; Gouvernement du Québec, 1995) confirment la réorganisation du travail qui affecte le personnel de bureau. Les tâches de saisie de données se sont étendues à l'exploitation des bases de données et des logiciels comptables. Aux tâches de traitement de texte se sont greffées des fonctions de micro-édition et de présentation hypermédia. Le commerce électronique et la gestion des documents numériques s'ajoutent aux facteurs qui contribuent à la mutation du travail de bureau. Tous ces changements contribuent à modifier le profil des compétences nécessaires à l'obtention d'un emploi. Dans cette section, nous nous interrogeons à propos des nouvelles compétences recherchées. Quelles habiletés sont essentielles pour réussir dans les contextes changeants du travail de bureau? Enfin, pour le cours *Anglais au bureau II*, nous essaierons d'identifier des tâches cibles en rédaction anglaise.

4.1 Les nouvelles compétences recherchées

Quelles sont les compétences recherchées par les employeurs dans le secteur du travail de bureau? Pour répondre à cette question, nous avons étudié deux profils de compétences: le *Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+* (Conférence Board du Canada, 2000); et, le *Guide des compétences clés* (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2000).

4.1.1 Le *Profil de compétences relatives à l'employabilité 2000+*

Ce document présente les compétences, les habiletés et les attitudes nécessaires pour trouver un emploi et pour réussir au travail. Il contient une cinquantaine d'énoncés de compétences. Le tableau 2 présente un regroupement de ces énoncés de compétence.

Tableau 2
Les principales compétences du
Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+

Compétences de base	Compétences en gestion	Compétences pour le travail d'équipe
Communiquer Gérer l'information Utiliser les chiffres Réfléchir et résoudre des problèmes	Démontrer des attitudes et des comportements positifs Être responsable Être souple Apprendre constamment Travailler en sécurité	Travailler avec les autres Participer aux projets et aux tâches.

Adapté de modèle du Conference Board du Canada (2000, p. 1-2)

4.1.2 Le Guide des compétences clés

Le *Guide des compétences clés* (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2000, p. 2) a été élaboré à partir de recherches auprès d'employeurs de la région de Montréal. Ce guide identifie onze compétences jugées essentielles et transférables aux situations de travail. La figure 11 présente ces compétences clés.

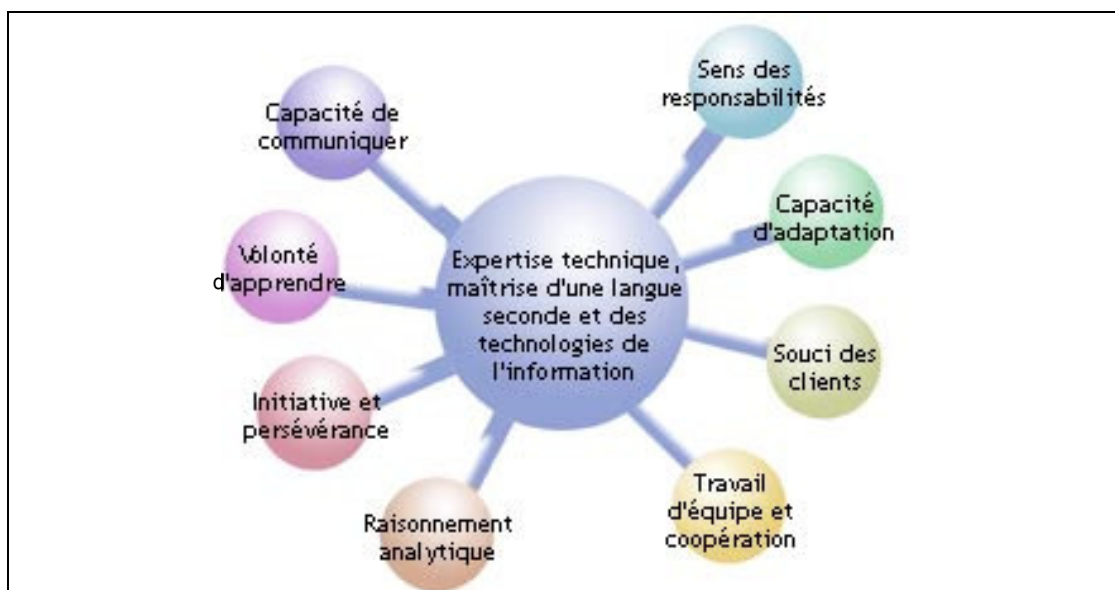


Figure 11
Les onze compétences essentielles du guide des compétences clés
(Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2000, p. 1)

4.2 Treize capacités transférables

Dans les profils consultés, les expressions “compétences clés” et “compétences relatives à l’employabilité”, désignent des attitudes, des capacités et des habiletés qu’un individu peut mobiliser pour s’adapter aux situations changeantes du milieu de travail. Nous utiliserons l’expression “capacités transférables” pour les désigner. En comparant les deux profils étudiés, nous obtenons une liste de treize capacités transférables que nous regroupons dans le tableau 3:

Tableau 3
Capacités transférables recherchées par les employeurs

Capacités de base	Capacités personnelles	Capacités de coopération
Savoir communiquer	Démontrer des attitudes et des comportements positifs	Avoir le souci des clients
Maîtriser la langue seconde	Être responsable	Capacité de travailler en équipe
Maîtriser les technologies de l’information	Avoir de l’initiative et de la persévérance	Capacité de coopérer à la réalisation des projets et des tâches
Utiliser les chiffres	Volonté d’apprendre de façon continue	
Réfléchir et résoudre des problèmes	Capacité d’adaptation	

4.3 Des capacités transférables pour maîtriser l’anglais des affaires

À partir du tableau 3, nous avons identifié quatre capacités transférables que les élèves pourraient mobiliser dans le cours *Anglais au bureau II*. Ces capacités transférables sont:

1. Vouloir apprendre constamment. La personne qui développe cette capacité planifie et s’engage dans des activités qui lui permettront d’accroître sa maîtrise de la langue seconde.
2. Avoir de l’initiative et de la persévérance. Pour apprendre l’anglais de façon continue, il ne suffit pas de vouloir apprendre, il faut persévérer dans les activités, évaluer le chemin parcouru et, au besoin, corriger les points faibles de façon autonome.

3. Savoir communiquer oralement et par écrit. La personne qui s'adonne à des activités d'apprentissage pour maîtriser une langue seconde développe son habileté à communiquer oralement et par écrit.
4. Maîtriser les technologies de l'information. En ayant recours à un ordinateur, à des logiciels et à l'Internet pour apprendre l'anglais, la personne améliore sa maîtrise des technologies de l'information et de communication.

En nous inspirant du modèle proposé par Roegiers (1999), nous avons élaboré la figure 12 qui illustre que plusieurs capacités transférables peuvent être mobilisées pour accroître la maîtrise de l'anglais des affaires.

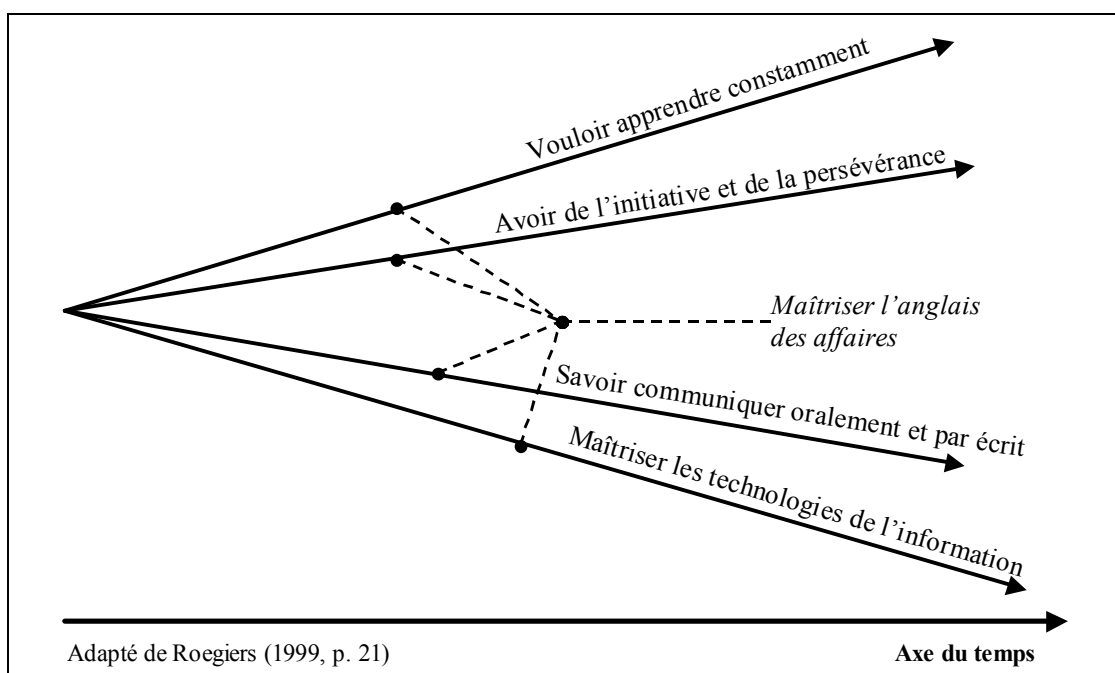


Figure 12
Ensemble de capacités transférables pour maîtriser l'anglais des affaires

Selon Gauthier (2000), les aptitudes clés pour réussir dans la nouvelle économie sont liées au développement de l'autonomie dans l'apprentissage:

Nous devrions entretenir sans cesse notre capacité d'apprentissage; et, pas seulement l'emmagasinage d'informations. Je pense surtout à la capacité de modifier son comportement, sa manière de penser et de faire. Cela signifie pouvoir remettre en question ses modèles

mentaux. C'est très difficile, car c'est plus profond que, par exemple, apprendre à se servir d'un nouveau logiciel. Actuellement, la capacité d'apprentissage est ce qu'il y a de plus difficile à faire évoluer dans les organisations. (Gauthier, 2000, p. 55)

4.4 Des tâches cibles pour le cours *Anglais au bureau II*

Afin d'obtenir plus de précisions à propos des tâches cibles en rédaction anglaise au bureau, nous avons consulté le site Internet de la Commission de la fonction publique du Canada (2001) qui précise les tâches servant à établir le classement lors des tests d'expression écrite en langue seconde. Le tableau 32 (voir l'annexe C, p. 157), présente les tâches selon trois niveaux de classement. Les tâches proposées pour les niveaux A et B constituent une base intéressante pour élaborer des situations d'apprentissage du cours *Anglais au bureau II*. Voici quelques exemples de tâches cibles:

1. Rédiger de courtes notes pour transmettre des informations simples;
2. Adapter des lettres-formulaires aux situations routinières en ajoutant les mots voulus ou en modifiant légèrement le contenu;
3. Rédiger de la correspondance administrative courte et routinière;
4. Résumer, dans un style télégraphique, des observations ou des conclusions tirées d'un texte;
5. Préparer des directives portant sur des faits simples;
6. Apporter des corrections à la correspondance ou à d'autres textes pour ce qui est de la signification et du ton.

4.5 Accroître le désir d'apprendre l'anglais de façon autonome

Nous retenons que les situations d'apprentissage du cours *Anglais au bureau II* devraient permettre aux élèves à développer certaines des capacités transférables recherchées par les entreprises et certaines tâches en rédaction d'affaires au bureau. Dans la prochaine section, nous nous intéressons aux compétences et aux tâches ciblées par le milieu scolaire, notamment dans les documents ministériels et institutionnels concernant le programme d'études en techniques de bureautique.

5. LE MILIEU SCOLAIRE ET LES COMPÉTENCES DU PROGRAMME D'ÉTUDES EN TECHNIQUES DE BUREAUTIQUE

La démarche ministérielle d'élaboration d'un programme d'études défini par compétences comporte plusieurs étapes en concertation avec les milieux de travail et les milieux de formation. La définition des compétences est basée sur des études sectorielles, l'analyse des situations de travail, la création d'une matrice de compétences et la validation des compétences par les milieux concernés. Dans cette section, nous nous posons les questions suivantes: Quelles sont les compétences à développer dans le programme d'études en techniques de bureautique? Quelle est la place du cours *Anglais au bureau II* dans le programme d'études? Quelles sont les tâches cibles devant servir à la conception des situations d'apprentissage du cours *Anglais au bureau II*? Pour répondre à ces questions, nous avons consulté les documents suivants:

1. Le *Portrait de secteur travail de bureau* (Gouvernement du Québec, 1995);
2. Le Rapport d'analyse de situation de travail (Gouvernement du Québec, 1996);
3. Le Programme d'études en Techniques de bureautique (Gouvernement du Québec, 1999);
4. Le *Projet éducatif* (Collège François-Xavier-Garneau, 1998);
5. Le *Plan cadre du cours Anglais au bureau II* (Collège François-Xavier-Garneau, 2000).

5.1 Les compétences à développer dans le nouveau programme de techniques de bureautique

La figure 13 nous offre une vision d'ensemble du programme d'études en techniques de bureautique. Nous considérons que la démarche ministérielle de développement des programmes d'études techniques tient compte des besoins du milieu de travail. Ces besoins sont validés par des études sectorielles et une analyse des situations de travail. La formulation des compétences du programme a fait l'objet de consultations auprès de personnes représentant les milieux de travail et les milieux de formation. Cette vision systémique tient compte de la démarche institutionnelle d'implantation du programme et de la perspective de l'élève qui doit sortir du pro-

gramme avec un bagage de compétences et de connaissances qui lui permettront de réussir son intégration professionnelle dans le milieu de travail.

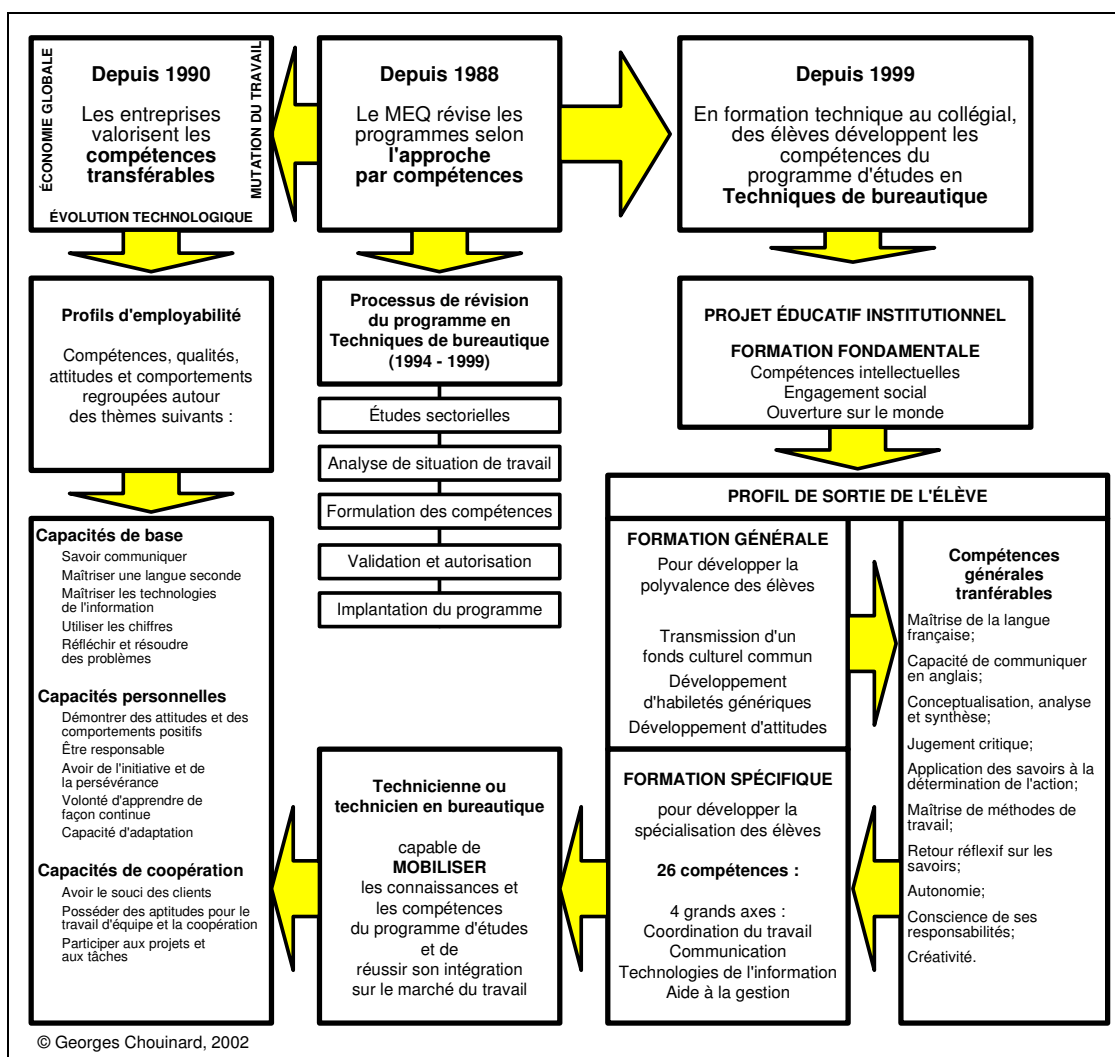


Figure 13

Une vue systémique du nouveau programme de techniques de bureautique

Le nouveau programme d'études en techniques de bureautique comporte une cinquantaine de compétences réparties en deux composantes: la formation générale et la formation spécifique. La composante de formation générale vise à développer la maîtrise des langages, l'appropriation d'un fonds culturel commun, des habiletés génériques et des attitudes souhaitables. Le programme d'études prévoit le transfert des connaissances et des compétences entre les cours de formation générale et les cours

de formation spécifique. La composante de formation spécifique comporte vingt-six énoncés de compétences auxquels correspondent des tâches et des critères de réalisation identifiés lors d'une analyse des situations de travail. Le programme d'études prévoit le réinvestissement des compétences de la formation spécifique d'un cours à un autre, d'une session à l'autre. La formation générale et la formation spécifique déterminent le profil de sortie de l'élève par une formation dite "fondamentale" axée sur les apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne. Comment situer le cours *Anglais au bureau II* par rapport au programme d'études?

5.2 Le cours *Anglais au bureau II* et le programme d'études

La planification des situations d'enseignement et d'apprentissage du cours *Anglais au bureau II*, doit tenir compte des principes suivants:

1. Le programme d'études vise à «rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession, c'est-à-dire lui permettre d'exercer correctement, et en obtenant des résultats acceptables dès l'entrée sur le marché du travail, les tâches et les activités qu'elle comporte». (Gouvernement du Québec, 1999, p. 7)
2. Les situations pédagogiques doivent tenir compte des connaissances et des compétences développées dans les autres cours de la composante de formation générale. Le programme d'études prévoit que «les savoirs et les habiletés transmis par une composante du programme doivent être valorisés et, dans la mesure du possible, réinvestis dans l'autre composante». (Gouvernement du Québec, 1999, p. 10)
3. En souscrivant au projet éducatif institutionnel, les enseignantes et les enseignants s'engagent à promouvoir l'idéal d'une formation durable et transférable par le biais de trois axes: «une solide formation intellectuelle, la capacité de s'engager de façon responsable dans sa société et l'ouverture au monde et à la diversité des cultures». (Collège François-Xavier-Garneau, 1998, p. 7)

La figure 14 donne un aperçu général des liens entre les cours d'anglais du programme d'études. Nous constatons que dans le cours *Anglais au bureau II*, les élèves devront réinvestir les connaissances et les compétences acquises dans les autres cours d'anglais. Le cours doit également préparer les élèves à l'épreuve synthèse en fin de programme.

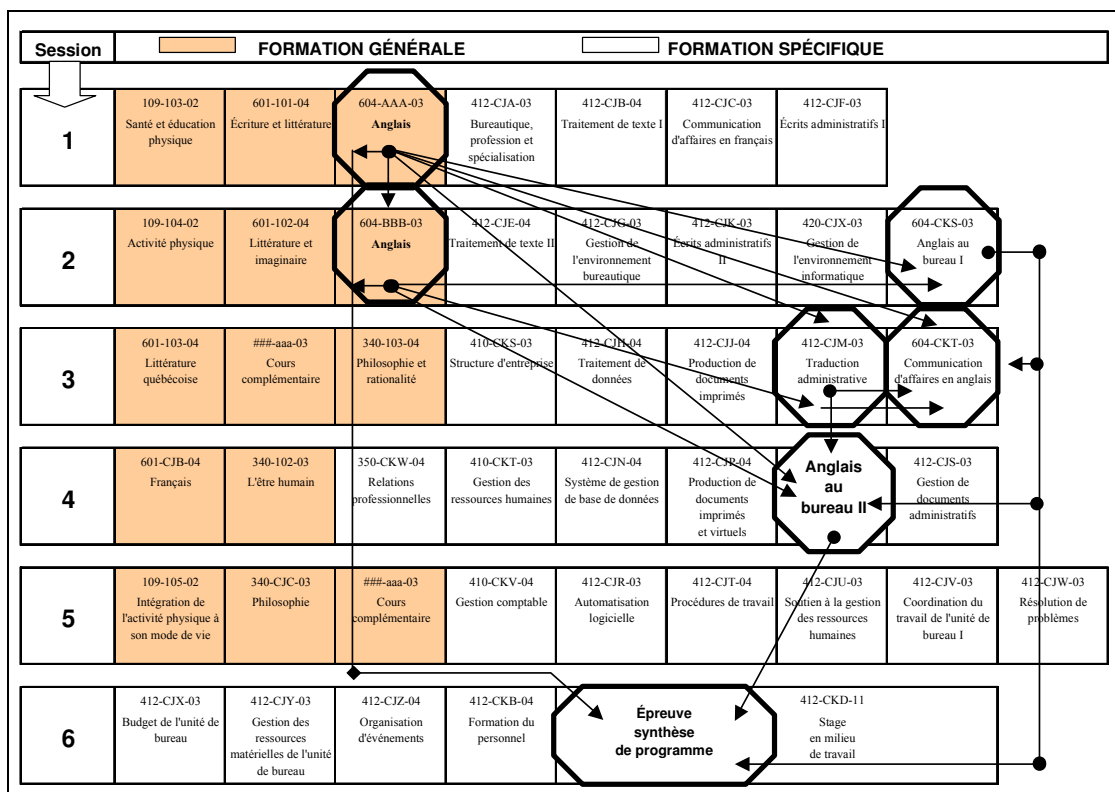


Figure 14
Les cours d'anglais et les liens entre les composantes de formation générale et de formation spécifique du programme d'études

Après avoir situé le cours *Anglais au bureau II* dans le programme d'études, il nous semble important d'établir la liste des compétences et des tâches qui serviront à la construction de situations d'apprentissage.

5.3 La compétence et les tâches du cours *Anglais au bureau II*

Le plan cadre institutionnel est un document essentiel à la planification d'un cours. Élaboré par l'équipe départementale et approuvé par le comité de programme, il présente la compétence spécifique à développer dans le cours, les éléments de cette compétence, de même que les critères de performance qui serviront à l'évaluation. Il énumère les savoirs, les capacités, les habiletés et les attitudes que les élèves devront

acquérir tout en développant la compétence. Le plan cadre du cours *Anglais au bureau II* est présenté en annexe (Annexe B, p.154). Nous soulignons ici quelques points essentiels qui nous ont guidé dans l'élaboration des situations d'apprentissage.

1. L'énoncé de compétence «Produire et traiter linguistiquement des textes anglais» est accompagné de quatre éléments de compétences qui sont a) interpréter la demande, b) rédiger des textes, c) corriger des textes, et, d) améliorer le contenu des textes.
2. Chaque élément de compétence du plan cadre du cours *Anglais au bureau II* comprend des sous-éléments de compétence qui apportent plus de précisions à propos des tâches d'apprentissage:
 - Interpréter la demande
 - Comprendre le sens général de l'énoncé. Chercher les mots inconnus. Identifier les éléments de la requête. Repérer les éléments essentiels de la réponse.
 - Rédiger des textes
 - Dresser le plan. Structurer le texte. Rédiger le texte. Produire le document. Vérifier le contenu, la forme et la présentation matérielle.
 - Corriger des textes
 - Reconnaître la nature et la fonction des mots. Appliquer le code grammatical. Rechercher à l'aide d'outils virtuels et imprimés. Cibler les éléments textuels à modifier.
 - Améliorer le contenu du texte
 - Organiser le texte en fonction des idées proposées. Reformuler les phrases fautives. Ajouter les éléments pertinents.
3. Chaque élément de compétence est accompagné de critères de performance que nous devons considérer pour la construction des situations d'évaluation.
4. Le document précise le contexte de réalisation qui fournit des indications pour l'élaboration de situations d'apprentissage: à partir d'un poste informatique et d'un logiciel de traitement de textes; à partir de consignes verbales et écrites; à partir de demandes de rédaction de textes représentatifs du domaine professionnel de 800 mots au maximum; à partir de demandes de correction de textes représentatifs du domaine professionnel de 1 000 mots au maximum, sur papier ou sous forme de fichier; et, à l'aide de dictionnaires, de grammaires et d'outils de référence.
5. Le plan cadre précise les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux du cours. Mentionnons entre autres: l'acquisition du vocabulaire, des

expressions idiomatiques et du style des affaires; les difficultés orthographiques, grammaticales et sémantiques; l'application de la théorie de la communication; et, les normes propres à la rédaction d'affaires.

6. Les auteurs du plan cadre recommandent que les élèves puissent réaliser des documents types pour le portfolio en fin de programme.
7. Pour l'évaluation des apprentissages, le plan-cadre recommande des évaluations sommatives intégratrices basées sur les éléments suivants: vocabulaire, grammaire et syntaxe; mise en pages d'écrits administratifs spécialisés; rédaction et correction d'écrits administratifs.

5.4 **Le cadre de planification des situations d'apprentissage du cours *Anglais au bureau II***

Si le plan-cadre du cours *Anglais au bureau II* fournit un cadre général de planification des situations d'enseignement, des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation, il laisse à l'enseignante ou à l'enseignant le soin de concevoir les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage. Il nous revient alors d'analyser les éléments de compétence du plan cadre pour concevoir des tâches d'apprentissage qui seront découpées selon un calendrier scolaire de quinze semaines et un horaire de trois heures par semaine. Nous devons également tenir compte du temps que l'élève devra consacrer à l'étude et aux travaux personnels à l'extérieur de la classe.

En résumé, la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage du cours *Anglais au bureau II* devra tenir compte des facteurs suivants:

1. La compétence du cours, ses éléments et ses sous-éléments.
2. Les tâches devront être basées sur des demandes de rédaction de textes représentatifs du domaine professionnel (800 mots au maximum) et à partir de demandes de correction de textes représentatifs du domaine professionnel (1 000 mots au maximum).
3. Les outils d'évaluation des apprentissages devront mesurer la compétence et ses éléments selon les critères de performance du plan cadre.
4. Les situations devront favoriser le transfert des connaissances et des compétences acquises dans les autres cours de langue seconde. La figure 14 à la page 63 donne un aperçu de l'ensemble des cours du programme avec les liens entre les cours d'anglais.
5. Les situations devront favoriser le transfert des connaissances et des

compétences des cours spécifiques en traitement de texte, en mise en page et en production d'écrits administratifs.

6. Les situations devront préparer les élèves à l'épreuve synthèse de programme (ESP) qui aura lieu en fin de programme.
7. Les élèves devraient réaliser des documents pour leur portfolio.
8. Les situations doivent permettre aux élèves d'exercer la compétence en situation réelle de travail de bureau.
9. La durée du cours est de quarante-cinq heures réparties à raison de trois heures semaine pendant une session de seize semaines (incluant une semaine de lecture).
10. En lien avec le projet éducatif institutionnel, le cours visera à développer la capacité de traiter l'information, la capacité d'utiliser les ressources documentaires et d'effectuer des recherches. Il développe «les habiletés fonctionnelles et transférables d'assurance et d'autonomie face aux communications anglaises». (Collège François-Xavier-Garneau, 2000, p. 1)

Les documents ministériels et institutionnels ne contiennent pas d'autres précisions à propos du contexte de réalisation des tâches d'apprentissage. Dans la section précédente concernant le milieu de travail, nous avons identifié des tâches que le personnel de bureau devrait posséder au seuil d'entrée sur le marché du travail: rédiger de courtes notes; adapter des lettres-formulaires; rédiger de la correspondance administrative courte et routinière; résumer, dans un style télégraphique, des observations ou des conclusions tirées d'un texte; préparer des directives portant sur des faits simples; apporter des corrections à la correspondance ou à d'autres textes pour ce qui est de la signification et du ton. (Adapté de Gouvernement du Canada, 2001, p. 1).

Dans la prochaine section, nous nous intéressons à l'élève et à sa représentation de la tâche d'apprentissage de la langue seconde.

6. L'ÉLÈVE ET SA REPRÉSENTATION DE LA TÂCHE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SECONDE

Les élèves qui suivent le cours *Anglais au bureau II* sont en majorité des jeunes femmes âgées entre 19 et 21 ans qui ont choisi d'entreprendre une carrière dans le secteur de la coordination du travail de bureau. La plupart sont intéressées par l'apprentissage des technologies bureautiques et par le taux élevé de placement à la fin des études collégiales. Elles ou ils reconnaissent généralement que la maîtrise de l'anglais est un atout dans le secteur du travail de bureau. Cette section s'intéresse plus particulièrement à leurs apprentissages en anglais, à la motivation scolaire, à leurs aspirations et aux stratégies cognitives qu'ils devraient posséder au début du cours *Anglais au bureau II*.

6.1 Portrait des apprentissages en anglais langue seconde

En majorité, les élèves proviennent d'un milieu familial francophone et vivent dans une région majoritairement francophone. À l'école, les apprentissages en anglais langue seconde ont débuté à la quatrième année du primaire avec environ cent heures de cours d'anglais par année, à raison d'environ deux heures par semaine. Au moment de débiter le cours *Anglais au bureau II*, les élèves auront cumulé environ 900 heures de cours d'anglais, avec une moyenne de six heures par semaine au cours des deux derniers trimestres de formation collégiale. Est-ce que cette formation est suffisante pour développer une certaine maîtrise de la langue anglaise? Pour trouver une réponse à cette question, nous avons consulté deux mémoires: À propos de la durée et de l'intensité de l'apprentissage, les spécialistes en enseignement la Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec soutiennent que

La maîtrise d'une langue seconde telle que l'anglais requiert environ 5 000 heures dans une période de temps concentrée ; la connaissance élémentaire: 1 200 heures. Bien sûr, il faut tenir compte de l'environnement et de la motivation de l'élève entre autres facteurs. Si l'on additionne le temps indiqué par le MÉQ pour ses programmes de base, l'élève aura accumulé 144 heures d'anglais à la fin du

primaire et 500 heures de plus à la fin du secondaire pour un total de 644 heures. Nous sommes bien loin de 1 200 heures! De plus, si l'on considère que ces heures sont étalées sur 9 ans et que plusieurs écoles donnent moins que le temps indiqué, faut-il s'étonner du peu de connaissances de nos jeunes en langue seconde? (SPEAQ, 2001, p. 6)

De plus, décrivant la situation de la langue seconde au collégial, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial constate que:

La préparation aux études collégiales en langue seconde est fortement déficiente. Après cinq années d'enseignement de l'anglais, voire huit ans dans certains cas, un pourcentage élevé des élèves n'en ont que des notions rudimentaires. Près de 40 % des élèves francophones sont, en effet, classés au niveau le plus bas quant à leur maîtrise de la langue seconde. [...] Autant les employeurs que les universités requièrent que les diplômés de niveau collégial aient une bonne maîtrise de l'anglais ou du français, langue seconde. La Commission a constaté que 70 % des élèves francophones et 50 % des élèves anglophones sont inscrits aux niveaux les plus faibles. Malgré tous les efforts déployés par les enseignants, les lacunes sont alors trop importantes pour permettre à tous d'atteindre les compétences requises. Plusieurs élèves ne peuvent y arriver en suivant seulement les deux cours obligatoires prévus en langue seconde. (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2001, p. 14)

En nous basant sur les données du SPEAQ (2001) et de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001), nous estimons que les élèves francophones devraient posséder, au début du cours *Anglais au bureau II*, au moins une connaissance élémentaire de l'anglais.

6.2 Les cours de formation en anglais langue seconde au collégial

L'élève qui débute le cours *Anglais au bureau II* doit avoir réussi les cours d'anglais suivants:

1. Le premier cours d'anglais de la formation générale propose aux élèves une variété de thèmes et de situations qui demandent une compré-

hension plus profonde que celle exigée au secondaire et qui conduisent à des communications impliquant un enrichissement du vocabulaire et une plus grande précision grammaticale.

2. Un deuxième cours d'anglais de la formation générale vise à consolider la compétence acquise tout en l'enrichissant d'éléments particuliers correspondant au champ d'étude de l'étudiant. De plus, cet ensemble favorise chez l'élève la clarté de l'expression et l'aisance de la communication dans les tâches pratiques appropriées.
3. Le cours *Anglais au bureau I* permet à l'élève de produire et de traiter linguistiquement des textes anglais. Les compétences visées sont les suivantes: définir le contexte de la communication écrite: message, idées principales, destinataire, documents administratifs, recherche d'information et modes de transmission; rédiger différents écrits administratifs: plan, structure, écriture et correction et appliquer le style de la correspondance anglaise des affaires.
4. Le cours *Communication d'affaires en anglais* vise à ce que l'élève puisse communiquer oralement en anglais dans des situations propres à la profession. Les éléments de compétence sont les suivants: accueillir une visiteuse ou un visiteur; recevoir et transmettre les appels; entretenir une conversation d'affaires; traiter une plainte; faire une présentation orale; transmettre de l'information et des directives.
5. Le cours *Traduction administrative* porte sur la traduction de documents administratifs dans les deux langues et l'application des règles de grammaire, de vocabulaire et de syntaxe. Les éléments de compétence sont les suivants: analyser le texte à traduire; transposer le texte dans la langue demandée; vérifier la qualité de la traduction; faire approuver le texte.

Nous soulignons ici que le cours *Anglais au bureau II* est le dernier cours d'anglais du programme d'études. Selon le *Cahier de programme* (Collège François-Xavier-Garneau, 2001, p. 15), il vise à «produire et traiter, linguistiquement, des textes spécialisés en anglais: lettres argumentatives, résumés, avis de convocation, ordres du jour, procès-verbaux, comptes rendus et procédures».

Dans la prochaine section, nous nous intéressons plus particulièrement aux habitudes d'apprentissage des élèves en formation technique au collégial.

6.3 Observations d'enseignants à propos des élèves en formation technique au collégial

Comment les élèves en formation technique au collégial apprennent-elles ou ils? Combien de temps consacrent-t-elles ou ils à l'étude de l'anglais langue seconde? Dans leur rapport de recherche sur l'apprentissage par problèmes au collégial, Soukini et Fortier (1994, p. 24-25) partagent leurs observations touchant à l'apprentissage et plus spécialement à l'intégration et au transfert. Nous présentons ici certains points qui correspondent à ce que nous observons chez nos élèves:

L'étudiant oublie une grande partie de ce qui lui est enseigné. Il ne fait que mémoriser les concepts sans faire les liens.

L'étudiant ne sait pas utiliser les connaissances acquises antérieurement pour les transférer dans de nouveaux cours. Les connaissances sont cloisonnées, hermétiques, le transfert est difficile. Un symbole, une équation, une réaction appris dans un cours ne sont pas reconnus comme tels dans d'autres disciplines.

L'étudiant a beaucoup de difficulté à faire des liens entre la théorie et la pratique; à ses yeux, il existe une dichotomie entre les cours théoriques et les laboratoires: les laboratoires sont perçus comme des activités strictement manuelles alors que la partie théorique est vécue comme une activité intellectuelle.

L'étudiant vise des objectifs d'évaluation plutôt que des objectifs d'apprentissage: ce qui est important, ce sont les notes. Les tâches et les travaux à effectuer le sont, très fréquemment, en fonction de l'importance de la note qui leur est attribuée. (Soukini, Fortier, 1994, p. 26)

Nous voulons ajouter des observations en lien avec l'apprentissage de la langue seconde; ce sont les suivantes:

1. Plusieurs élèves francophones qui ont obtenu des notes faibles dans les cours d'anglais du secondaire et du collégial ont souvent l'impression qu'elles ou ils ne pourront jamais maîtriser la langue seconde.
2. Plusieurs élèves francophones consacrent moins de deux heures par semaine à l'étude de l'anglais et à la pratique d'activités en langue seconde en dehors des cours.

3. Une fois les cours terminés, les principales activités reliées à la langue anglaise sont de regarder la télévision et d'écouter des chansons.
4. Plusieurs élèves écoutent des chansons populaires anglaises sans chercher à comprendre les paroles.
5. Comme elles ou ils vivent dans un milieu majoritairement francophone, des élèves considèrent que la maîtrise de la langue anglaise ne sera jamais utile pour leur vie sociale et professionnelle.
6. Peu d'élèves francophones utilisent Internet pour apprendre l'anglais des affaires.

En résumé, nous constatons que la majorité des élèves que nous retrouvons dans le cours *Anglais au bureau II* en début de session possèdent une connaissance élémentaire de la langue seconde. En dehors des cours d'anglais du programme d'études, elles ou ils n'ont pas souvent l'occasion de mettre en pratique leurs connaissances et leurs compétences en langue seconde.

6.4 La motivation scolaire

Barbeau (1993) a précisé les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire qu'elle définit comme «un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire» (p. 20). Les déterminants comprennent des facteurs intrinsèques à l'élève (perception de l'importance d'une activité d'apprentissage, perception de sa capacité à l'accomplir, confiance en soi, etc.) et des facteurs externes (but d'une activité d'apprentissage, feedback de l'enseignant, relations avec les pairs, résultats, etc.). La motivation s'accroît lorsqu'un élève prend conscience des stratégies qui favorisent l'apprentissage. Le recours à des stratégies autorégulatrices témoigne de l'engagement cognitif de l'élève. Lors d'une conférence, Falardeau (2001) a illustré l'influence de certains déterminants du rendement scolaire. La figure 15 montre les facteurs qui influencent le sentiment de compétence de l'élève. Les enseignantes et les enseignants peuvent intervenir sur les facteurs externes en planifiant des situations d'apprentissage significatives pour les élèves. Elles ou ils peuvent intervenir sur les facteurs internes en aidant les élèves à prendre conscience des stratégies autorégulatrices.

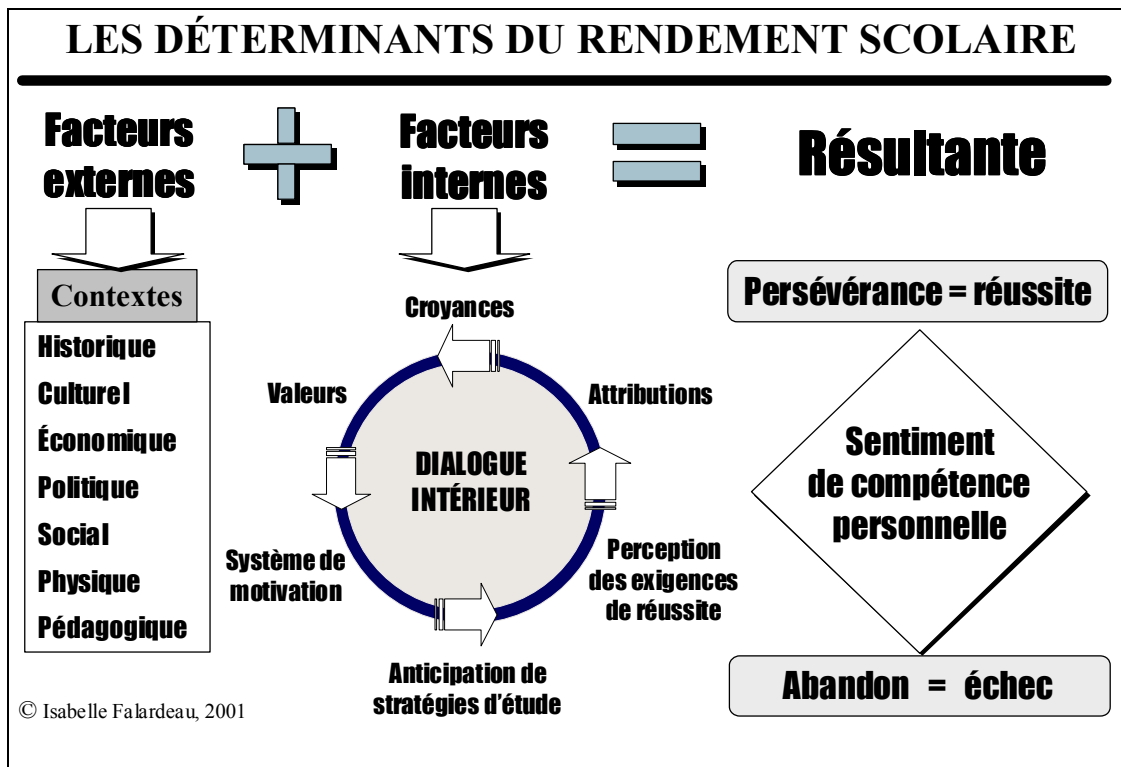


Figure 15

Les déterminants du rendement scolaire chez les élèves, selon Falardeau (2001)

6.4.1 La motivation à transférer

La motivation à transférer est la deuxième contrainte qui influence la dynamique du transfert des apprentissages. Elle est étroitement liée à la motivation de l'élève à se former. Est-ce que l'élève a la volonté d'apprendre? Est-ce qu'elle ou il a la capacité d'apprendre? Est-ce qu'elle ou il a le goût de s'engager activement? Selon Tardif (1999, p. 106), «chaque processus composant la dynamique du transfert des apprentissages exige, pour que la transférabilité d'une tâche source à une tâche cible se produise, que les élèves fassent preuve d'un haut degré de motivation à transférer». La figure 16 illustre que la «volonté d'apprendre est sous-tendue par une intention d'apprendre et une décision d'apprendre» (Parmentier, 1999, p. 4):

1. L'adolescent doit comprendre qu'il a un pouvoir personnel sur ses apprentissages. (Duclos, Laporte et Ross, 1995, p. 58)
2. Il faut proposer au jeune des défis ou des objectifs qui le motivent et qui l'incitent à poursuivre son engagement dans l'activité. (*Ibid.*, p. 332)
3. L'autonomie de la pensée devient possible quand le jeune comprend son propre fonctionnement intellectuel et quand il peut agir sur ses stratégies. Autrement dit, quand il apprend à apprendre. (*Ibid.*, p. 161).
4. Tous les jeunes ne maîtrisent pas également cette capacité de métacognition par laquelle l'intelligence gère et contrôle ses propres activités. Ils sont nombreux à avoir un bon potentiel intellectuel, mais à ne pas en être conscients et à ne pas savoir comment l'utiliser. (*Ibid.*, p. 165)

Carrier et Morrissette (2000, p. 9) affirment que «le jeune cégepien oscille entre un besoin de dépendance et d'autonomie; il éprouve un désir simultané et contradictoire d'éloignement et d'approbation de l'adulte. [...] Le jeune ne souhaite pas l'indépendance totale mais l'égalité, la mutualité faite de discussions et de partage». À propos du développement cognitif et de l'acquisition de compétences, les auteurs précisent que:

Au collégial, le jeune étudiant doit faire face à des exigences scolaires plus élevées et à une compétition plus serrée qu'au secondaire. Il reçoit parfois des résultats décevants à la première session, ce qui l'amène à douter de sa capacité de réussir et du choix de son orientation. L'étudiant qui a eu de très bonnes notes au secondaire et ce, sans travailler, est particulièrement à risque. Il vit une baisse d'estime de lui-même, du découragement et une perte de motivation s'il ne fait pas partie des meilleurs de sa classe comme au secondaire. (Carrier et Morrissette, 2000, p. 9)

Bien que le cours *Anglais au bureau II* s'adresse généralement à des élèves de deuxième année, il nous semble important de garder à l'esprit que certains élèves auront, par rapport aux habiletés en langue anglaise, un sentiment de compétence plutôt faible.

6.6 Le sous-développement des stratégies de résolution de problèmes

Selon Audy et al. (1993), le sous-développement des stratégies de résolution de problèmes est un facteur important à la base des difficultés d'apprentissage, de l'échec et de l'abandon scolaire: «Notre expérience d'intervention [...] nous montre que la plupart de ces difficultés sont liées à des habitudes d'observation, de réflexion et de vérification inadaptées, inefficaces ou inexistantes» (*Ibid.*, p. 171). Les auteurs ont établi une liste de stratégies présentant des lacunes. Nous en citons ici les principales:

Principales difficultés liées aux stratégies métacognitives: 1) Faible anticipation de la nature et des conséquences d'un problème ou d'un apprentissage à réaliser; 2) Manque total ou partiel d'habitudes de comparer et de choisir les stratégies à appliquer pour la résolution du problème donné ou de l'apprentissage à effectuer; 3) Manque total ou partiel d'habitudes de planifier l'ordre d'utilisation des diverses stratégies comprises dans la tâche. (*Ibid.*, p. 172)

Principales difficultés liées aux stratégies d'observation: [...] 1) Exploration et collecte des données insuffisantes; 2) Organisation inexistante, insuffisante ou maladroite des observations faites; (*Ibid.*, p. 173)

Principales difficultés liées aux stratégies de généralisation et de mémorisation: [...] 1) Manque total ou partiel de tendance à schématiser, à synthétiser, à condenser les informations à retenir: faire des résumés, des croquis simplifiés, des fiches. 2) Manque d'appropriation des connaissances à retenir: formuler dans ses propres mots, produire des analogies personnelles, trouver ses propres exemples, faire des liens avec son expérience, se créer des images mentales fortes, multiplier les associations entre ce qui est nouveau et ce qui est déjà connu. 3) Manque d'exercices de rappel immédiat: revoir et redire mentalement, reproduire de mémoire. 4) Manque d'exercices de rappel à intervalles réguliers afin de consolider la trace mnémonique: discussions, résolutions de problème, jeux, applications pratiques. 5) Manque d'entraînement pour acquérir vitesse, sûreté et souplesse dans l'exécution d'un savoir-faire. (*Ibid.*, 1993, p. 176)

Ces lacunes dans le développement des stratégies de résolution de problèmes nous démontrent l'importance de construire les situations d'apprentissage autour d'une approche pédagogique axée sur la réalisation de projets comportant plusieurs problèmes à résoudre et des tâches à accomplir. Les situations d'enseignement comprendront des outils pour expliquer aux élèves les stratégies cognitives et du temps pour que l'élève réfléchisse à sa démarche.

6.7 **Développer l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages**

À partir des écrits consultés dans cette section, nous retenons que les situations d'apprentissage doivent:

1. Amener les élèves à s'engager activement dans la réalisation de projets significatifs et à considérer l'apprentissage comme un moyen de devenir autonome;
2. Rendre l'élève plus conscient des stratégies qui favorisent l'apprentissage, la résolution de problèmes et le transfert;
3. Motiver les élèves en proposant des tâches signifiantes qui ont des retombées réelles à court terme et qui influencent positivement leur sentiment de compétence personnelle.

Dans la section suivante, nous nous intéressons aux écrits concernant la construction de situations d'apprentissage en vue de favoriser le transfert.

7. LA CONSTRUCTION DE SITUATIONS POUR FAVORISER LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Notre question de recherche concerne les situations d'enseignement et d'apprentissage qui favoriseraient le transfert des apprentissages en rédaction anglaise. Cette section présente les principes que nous retenons à partir des écrits consultés à propos de la construction des situations pédagogiques.

7.1 Les outils de présentation d'une situation d'apprentissage

Bibeau (2000) présente un modèle de scénario pédagogique visant l'acquisition de compétences. Le modèle de scénario comporte deux sections: la section d'identification rassemble des informations en vue de classer le scénario pédagogique dans les bases de données sur Internet. La section de présentation décrit les ressources et le déroulement de l'activité selon des phases suivantes:

1. La phase de mise en situation place l'élève dans un contexte significatif et motivant. Elle déclenche l'activité d'apprentissage en présentant un défi à surmonter, un problème à résoudre, une tâche à accomplir ou un projet à réaliser. L'enseignante ou l'enseignant aide l'élève à percevoir la valeur et le pouvoir des compétences qu'on souhaite lui faire acquérir. (Bibeau, 2000, p. 5)
2. La phase de déroulement de l'activité est le moment de formuler les consignes, de suggérer divers modes d'organisation de la classe, d'expliquer le déroulement de l'activité, d'indiquer les résultats attendus, de préciser l'échéancier, de procéder à l'organisation des équipes, d'indiquer quelques sources d'information. L'enseignante ou l'enseignant guide l'élève dans la construction organisée des savoirs de base et l'amène à établir des liens. (Ibid., p. 5)
3. La phase d'objectivation permet à l'élève d'effectuer un retour sur ce qu'il a appris, à prendre conscience des connaissances nouvelles qu'il a acquises et de la façon qu'il les a acquises en réalisant le projet. L'élève est appelé à créer des liens entre les informations qu'il découvre, à prendre conscience du développement de ses attitudes et de ses habiletés, à remédier aux difficultés rencontrées, à organiser ses connaissances et à les partager avec ses pairs. (Ibid., p. 6)

4. La phase d'évaluation comprend des indications à propos de l'évaluation formative et l'évaluation sommative. (Ibid., p. 7)
5. La phase de réinvestissement permet à l'élève de transférer les connaissances, habiletés ou comportement, développés lors de l'activité d'apprentissage, à d'autres objets voire à d'autres disciplines (interdisciplinarité). On décrit généralement dans cette section les activités qui servent à poursuivre les objectifs et à mener plus avant la formation dans un autre contexte. (Ibid., p. 7)

Le modèle de scénario pédagogique proposé par Bibeau (2000) permet de planifier et de gérer la relation pédagogique. Il présente une situation tout en offrant suffisamment de souplesse pour que nous puissions nous ajuster rapidement en fonction de la réaction des élèves. Il tient compte des phases et des temps de l'apprentissage. Il permet de décrire l'action pédagogique dans un format diffusable, notamment dans les banques de scénarios pédagogiques sur Internet. Après avoir expérimenté différents modèles de scénarios pédagogiques, nous présentons les éléments du modèle que nous nous proposons d'utiliser pour les fins de cette recherche-action. Notre modèle de scénario pédagogique comprend trois parties que nous présentons au tableau 4.

Tableau 4
Les trois parties du scénario pédagogique

PARTIE 1: IDENTIFICATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE	
Titre	
Objectif d'apprentissage	
Résumé	
Cours	
Compétence	
Durée	
Matériel requis	
Avantages liés à l'activité	
Auteur	
Adresse électronique	

PARTIE 2: FICHE DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT		
Éléments	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage
Préparation pédagogique préalable		
Préparation technique préalable		
Activité/étape/leçon 1		
Activité/étape/leçon 2		
Activité/étape/leçon 3		
Autres activités, étapes ou leçons selon le besoin		

PARTIE 3: FICHE DE L'ÉLÈVE		
Identification	Titre Cours Compétence Éléments de la compétence	Auteur Matériel nécessaire Durée
Mise en situation	Mobiliser l'attention et motiver l'élève	Donner à l'élève des consignes claires. L'informer des résultats attendus et de l'utilité de l'apprentissage.
Apprentissages de base	Acquisition de notions et de connaissances de base	Préciser les conditions nécessaires au déroulement de l'activité.
Intégration et entraînement	Avec supervision, l'élève a l'occasion d'exécuter la tâche cible plusieurs fois.	L'élève doit s'entraîner dans un contexte réel, sous la supervision de l'enseignante ou de l'enseignant.
Objectivation	Faire prendre conscience à l'élève de ce qu'il a appris et de comment il apprend.	Proposer à l'élève des outils pour structurer ses connaissances et observer ses points forts et ses points faibles.
Évaluation formative	Renseigner l'élève sur le degré d'avancement des connaissances.	Vérifier si l'étudiant a bien appris ce qu'on voulait lui faire apprendre à plusieurs reprises
Évaluation sommative	Préciser les critères d'évaluation sommative au début de l'activité.	Il est important que l'élève sache dès le début de l'activité sur quoi va porter l'évaluation sommative.
Réinvestissement autonome et transfert	Faire accomplir des tâches différentes pour rendre l'élève plus autonome	L'élève doit avoir l'occasion d'exercer sa compétence, sans supervision, en étant confronté à des situations nouvelles et variées.

7.2 Les grilles d'évaluation des compétences

Pour planifier l'évaluation formative et l'évaluation sommative, Lasnier (2000) propose différents modèles de grilles d'évaluation. Pour le cours *Anglais au bureau II*, nous adapterons deux modèles. Le tableau 5 présente un modèle de grille d'évaluation critériée avec échelle descriptive.

Tableau 5
Exemple de grille d'évaluation critériée, avec échelle descriptive

Degré d'acquisition (A à D) pour chaque critère d'évaluation de la compétence			
1- Pertinence et suffisance des idées liées au sujet			
A	B (seuil de réussite)	C	D
L'élève présente des idées pertinentes, exprimées clairement. Celles-ci sont organisées de façon logique ou chronologique. Les liens entre les idées sont clairs.	L'élève présente une majorité d'idées pertinentes. Elles sont généralement exprimées clairement. Celles-ci sont bien organisées et bien liées entre elles, même si la présentation n'est pas parfaite.	L'élève présente peu d'idées pertinentes. Elles manquent généralement de clarté. On voit peu de liens entre les idées.	L'élève présente très peu d'idées pertinentes. Elles manquent nettement de clarté. On voit très peu de liens entre les idées.
2- Formation adéquate (syntaxe, vocabulaire)			
A	B (seuil de réussite)	C	D
Les phrases contiennent des expressions et des mots appropriés et variés. Les phrases respectent presque toujours les règles de syntaxe.	Les phrases contiennent des expressions et des mots assez appropriés et variés. Les phrases respectent généralement les règles de syntaxe.	Les phrases contiennent des expressions et des mots parfois imprécis ou incorrects. Les phrases présentent souvent des problèmes de syntaxe.	Les phrases contiennent des expressions et des mots souvent imprécis ou incorrects. Les phrases présentent généralement des problèmes de syntaxe.
3- Respect des contraintes de la langue (orthographe, grammaire, ponctuation)			
A	B (seuil de réussite)	C	D
La presque totalité des mots sont orthographiés correctement et la presque totalité des accords respectent les règles de grammaire. Au besoin l'élève consulte toujours les outils de référence. Les erreurs de ponctuation sont très rares.	Très peu de mots sont mal orthographiés et très peu d'accords ne respectent pas les règles de grammaire. Au besoin, l'élève consulte assez souvent les outils de référence. Les erreurs de ponctuation sont rares.	Plusieurs mots sont mal orthographiés et plusieurs accords ne respectent pas les règles de grammaire. Au besoin, l'élève consulte rarement les outils de référence. Les erreurs de ponctuation sont nombreuses.	Un grand nombre de mots sont mal orthographiés et un grand nombre d'accords ne respectent pas les règles de grammaire. Au besoin, l'élève consulte rarement les outils de référence. La ponctuation n'est pas maîtrisée.
4- Qualité de la présentation			
A	B (seuil de réussite)	C	D
La calligraphie est presque parfaite. La présentation est à la fois originale et respectueuse des règles de présentation.	La calligraphie est facilement lisible. La présentation est généralement respectueuse des règles de présentation.	La calligraphie est difficilement lisible. La présentation est généralement peu respectueuse des règles de présentation.	La calligraphie est très difficilement lisible. La présentation est très peu respectueuse des règles de présentation.

(Lasnier, 2000, p. 251)

Pour l'évaluation sommative, nous pouvons utiliser le modèle précédent en associant une valeur quantitative aux lettres A, B, C et D ou en remplaçant les lettres par des valeurs quantitatives différentes pour chaque élément de compétence. Le tableau 6 présente un exemple d'échelle quantitative pour un élément de compétence.

Tableau 6
Exemple d'échelle descriptive quantitative

1- Pertinence et suffisance des idées liées au sujet			
8	6 (seuil de réussite)	4	2
L'élève présente des idées pertinentes, exprimées clairement. Celles-ci sont organisées de façon logique ou chronologique. Les liens entre les idées sont clairs.	L'élève présente une majorité d'idées pertinentes. Elles sont généralement exprimées clairement. Celles-ci sont bien organisées et bien liées entre elles, même si la présentation n'est pas parfaite.	L'élève présente peu d'idées pertinentes. Elles manquent généralement de clarté. On voit peu de liens entre les idées.	L'élève présente très peu d'idées pertinentes. Elles manquent nettement de clarté. On voit très peu de liens entre les idées.

(Adapté de Lasnier, 2000, p. 251)

Nous pouvons adopter un modèle de grille d'évaluation qui réunit une échelle qualitative et une échelle quantitative. Le tableau 7 présente ce modèle de grille qui nous permet d'attribuer une valeur variable à chaque critère de performance de la compétence du cours *Anglais au bureau II*.

Tableau 7
Modèle de grille d'évaluation à échelle qualitative et quantitative

Élément de compétence 1	Valeur	Très Bien	Bien	Acceptable	Faible	Mauvais
Critère de performance 1.1	5	5	4	3	2	0
Critère de performance 1.2	8	8	6	4	2	0
Critère de performance 1.3	4	4	3	2	1	0
Critère de performance 1.4	4	4	3	2	1	0
Critère de performance 1.5	4	4	3	2	1	0
Total	25					
Seuil de réussite	15					

(Adapté de Lasnier, 2000, p. 246 et 247)

8. SYNTHÈSE DE LA RECENSION DES ÉCRITS

Notre question de recherche vise à savoir comment construire des situations d'enseignement et d'apprentissage qui, dans le contexte d'un programme défini par compétences en techniques de bureautique, favorisent le transfert des apprentissages en rédaction anglaise. Notre consultation de documents ministériels et d'écrits de différents chercheurs intéressés par la problématique du transfert des apprentissages, nous a permis de rassembler suffisamment d'informations pour construire les situations d'apprentissage qui favorisent le transfert. Cette section résume les principaux éléments que nous retenons pour notre recherche-action.

8.1 Une vision systémique de la situation pédagogique

Nous avons cherché à clarifier notre vision de la situation pédagogique. Dans la perspective de nos relations avec le milieu, nous avons précisé notre mission en fonction des nouvelles orientations du programme d'études et du milieu collégial. Au sujet de la relation didactique, nous avons consulté plusieurs écrits qui forment notre cadre de planification du cours *Anglais au bureau II*. Plusieurs auteurs ont fait évoluer notre conception de la relation d'enseignement. Dans le contexte de la formation par compétences, nous devons apprendre à exercer de nouveaux rôles reliés à la conception de situations, à la gestion de la classe, à l'entraînement des élèves, au développement et à l'évaluation de leurs compétences. Enfin, dans l'optique de la relation d'apprentissage, nous avons montré qu'il ne suffit pas d'assister à des cours pour maîtriser la langue seconde. Il faut s'entraîner en situation pour développer des habiletés et des compétences. Il faut s'engager à poursuivre l'apprentissage de façon continue en s'adonnant à des activités en dehors de l'école.

Pour motiver les élèves à s'engager activement dans une démarche d'apprentissage continu, nous jugeons essentiel de les former à la fixation d'objectifs et à l'autorégulation. De plus, les situations d'apprentissage devront comporter la production d'outils de référence permettant aux élèves de conserver la trace de leurs apprentissages et d'outils de planification pour mieux contrôler leur démarche.

8.2 Les principes fondamentaux de l'approche par compétences

Les situations d'enseignement et d'apprentissage doivent s'inspirer des principes fondamentaux qui découlent des recherches en sciences de l'éducation. Notre planification s'inspire largement des écrits de Tardif (1992; 1999) qui dégage les principes fondamentaux de l'apprentissage et de l'enseignement stratégiques. Nous considérons également les principes énoncés par le MÉQ (2000) concernant le développement des compétences. Les principales implications pédagogiques sont a) de fournir à l'élève des occasions d'exercer son autonomie, b) d'entraîner l'élève à l'auto-évaluation, c) de fournir à l'élève des occasions multiples d'exercer la compétence, d) d'évaluer la compétence à plusieurs reprises et e) de proposer à l'élève des situations nouvelles pour favoriser le réinvestissement et le transfert des apprentissages. À l'aide des écrits de Le Boterf (1998; 2000) et de Roegiers (1999), nous avons clarifié les concepts de capacité, de compétence et de situation. L'élève développe des capacités dans l'axe du temps. Ces capacités peuvent être combinées pour devenir plus opérationnelles. Dans l'axe des situations, l'élève mobilise ses connaissances, ses capacités, ses habiletés et ses attitudes pour développer une ou des compétences.

8.3 Le transfert des apprentissages

Nous retenons des écrits consultés que le transfert doit être pris en considération à chacune des phases d'acquisition d'une compétence. Les principales implications pédagogiques pour la construction de situations d'apprentissage sont que:

1. Les situations d'apprentissage sont basées sur des projets comportant un ou plusieurs problèmes à résoudre;
2. L'élève doit percevoir la valeur et le pouvoir des compétences qu'on souhaite lui faire acquérir;
3. Les situations d'apprentissage sont contextualisées dans des situations de travail réelles;
4. Il est essentiel de faire préciser par les élèves les conditions d'utilisation des savoirs, des compétences et aussi les situations possibles de recontextualisation. Les situations d'apprentissage doivent tenir compte des trois contraintes générales et des sept processus du modèle proposé par Tardif (1999).

8.4 **Le contexte du milieu de travail, les capacités transférables recherchées et les tâches cibles en anglais langue seconde**

À partir des profils de compétences consultés, nous avons identifié treize capacités transférables qui permettent à une personne de s'adapter aux contextes changeants du milieu de travail. Parmi ces capacités nous retenons que pour développer la maîtrise de la langue seconde, une personne peut mobiliser sa volonté d'apprendre de façon continue, sa capacité à communiquer, la capacité d'utiliser les technologies de l'information, son esprit d'initiative et sa capacité de persévérer dans les activités d'apprentissage. Nous avons également identifié des exemples de tâches cibles en rédaction d'affaires anglaise qui correspondent aux exigences requises au seuil d'entrée sur le marché du travail.

8.5 **Le contexte du milieu éducatif et les tâches sources d'apprentissage en anglais langue seconde**

Dans les écrits consultés, nous constatons que la dynamique du transfert des tâches entre le milieu scolaire et le milieu de travail est centrale. Les situations d'apprentissage que nous planifions doivent être basées sur des situations réelles de travail. Pour le cours *Anglais au bureau II*, nous retenons que la compétence à développer est "Produire et traiter, linguistiquement, des textes anglais". Les éléments de cette compétence sont: a) interpréter la demande, b) rédiger des textes, c) corriger des textes, et, d) améliorer le contenu des textes. Chaque élément de compétence est accompagné de critères de performance que nous devons considérer dans la conception des tâches cibles, des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation.

8.6 **Le profil des élèves du cours *Anglais au bureau II***

Les spécialistes en enseignement de l'anglais, indiquent que la maîtrise d'une langue seconde nécessite au moins cinq mille heures dans une période de temps condensée. Les élèves francophones ont accumulé moins de mille heures de formation répartie sur une période de dix ans. Dans une région majoritairement franco-

phone, les élèves n'ont pas souvent l'occasion de pratiquer la conversation anglaise, de lire des documents anglais et encore moins de rédiger des textes anglais. Il y a lieu de planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage qui vont contribuer à rendre les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages en langue seconde. Audy et al. (1993) ont établi une liste de stratégies de résolution de problèmes présentant des lacunes. Lors de la construction des situations d'apprentissage, nous pouvons planifier des interventions afin de rendre l'élève conscient de certaines de ces stratégies (par exemple, les stratégies métacognitives de planification, de contrôle et de régulation).

8.7 **Comment présenter les situations d'enseignement et d'apprentissage?**

À partir des écrits consultés, nous avons réfléchi à la présentation des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Le scénario pédagogique est un outil pour rassembler ces éléments et ne rien laisser au hasard. Il tient compte des phases d'acquisition d'une compétence: l'exploration; les apprentissages de base; l'intégration-entraînement; et, le transfert. La fiche de l'élève précise le but, la démarche, les productions attendues, les critères d'évaluation et les situations de transfert. La fiche de l'enseignant permet de décrire les activités d'enseignement et d'apprentissage de chaque leçon. Le scénario est construit dans un format qui peut facilement être publié sur Internet. En nous inspirant des modèles de grilles d'évaluation proposées par Lasnier (2000) nous avons élaboré deux grilles d'évaluation qui peuvent servir autant pour l'évaluation formative que pour l'évaluation sommative.

9. CADRE THÉORIQUE DE LA DYNAMIQUE DU TRANSFERT

Tardif (1999) rend compte de l'état actuel des connaissances à propos de la dynamique du transfert qu'il définit comme un «mécanisme cognitif et adaptatif consistant à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source» (Tardif, 1999, p. 71). Quelles sont les implications de cette définition pour notre recherche action? Elle fait référence à une tâche cible qui, en formation technique, se rapporte à une situation de travail qui a fait l'objet d'une analyse lors de la démarche ministérielle d'élaboration du programme d'études. Cette tâche cible est en lien avec une tâche source qui est une situation-problème conçue par l'enseignante ou l'enseignant en vue d'aider les élèves à développer les compétences du programme d'études.

9.1 Le cadre de construction de situations qui favoriseraient le transfert

Le cadre de construction des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du cours *Anglais au bureau II*, est constitué des éléments suivants:

1. Les principes fondamentaux de l'apprentissage;
2. Les phases de l'enseignement d'une compétence;
3. Les compétences du cours *Anglais au bureau II*;
4. La fiche de présentation d'une situation d'apprentissage à l'élève;
5. La grille d'évaluation d'une tâche.

9.1.1 Les principes fondamentaux de l'apprentissage

La construction des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du cours *Anglais au bureau II* est influencée par des principes théoriques fondamentaux de l'apprentissage que nous avons regroupé dans le tableau 8 selon les trois contraintes générales de la dynamique du transfert des apprentissages.

Tableau 8
Sept principes fondamentaux d'apprentissage

Rapport pragmatique aux savoirs (C1)	
P1. L'apprentissage est un processus de construction personnelle	Les situations d'apprentissage permettent à l'élève de construire ses connaissances en établissant des liens entre les nouvelles informations et ses connaissances antérieures.
P2. L'apprentissage résulte d'un engagement actif	Les situations d'apprentissage permettent à l'élève de développer son autonomie en participant activement à des projets comportant des tâches de recherche, d'expérimentation, de création et de communication.
P3. L'apprentissage comporte des activités viables pour l'élève	Les situations d'apprentissage présentent un défi important pour l'élève. Elles exploitent des contextes réels du milieu de travail.
Motivation à transférer (C2)	
P4. L'enseignement soutient la motivation de l'élève	Les situations d'apprentissage confrontent les élèves à des tâches nouvelles et variées. L'élève peut choisir un sujet, une stratégie, un objectif ou une démarche. L'élève peut expérimenter la réussite et suivre la progression de ses apprentissages.
Autorégulation des stratégies (C3)	
P5. L'apprentissage comprend des stratégies cognitives	Dans les situations d'apprentissage, les élèves utilisent les stratégies cognitives pour résoudre des problèmes.
P6. L'apprentissage tient compte des stratégies métacognitives	Les situations d'apprentissage prévoient du temps et des outils pour que l'élève puisse exercer un meilleur contrôle sur ses apprentissages.
P7. L'enseignement provoque le transfert des apprentissages	L'élève apprend à réinvestir ses apprentissages dans diverses situations.

9.1.2 Les compétences du cours *Anglais au bureau II*

Dans le programme d'études (Gouvernement du Québec, 1999, p. 75), la compétence cible "Produire et traiter, linguistiquement, des textes anglais" est précisée par les éléments de compétence a) interpréter la demande, b) rédiger des textes, c) corriger des textes et d) améliorer le contenu du texte. Le contexte de réalisation

fournit des indications à propos des situations d'apprentissage à développer: à partir d'un poste informatique et d'un logiciel de traitement de textes; à partir de consignes verbales et écrites; à partir de demandes de rédaction de textes représentatifs du domaine professionnel de 800 mots au maximum; à partir de demandes de correction de textes représentatifs du domaine professionnel de 1 000 mots au maximum, sur papier ou sous forme de fichier. Le plan cadre institutionnel ajoute les capacités transférables suivantes:

1. La capacité d'extraire l'information essentielle de la documentation écrite aussi bien que du discours oral;
2. La capacité d'effectuer des recherches;
3. Le développement d'une plus grande assurance et d'une plus grande autonomie face à la communication en langue seconde.

Dans les profils de compétences en milieu de travail, nous avons identifié quatre capacités qu'une personne peut mobiliser et combiner pour maîtriser l'anglais des affaires. Ces capacités transférables sont a) vouloir apprendre constamment, b) faire preuve d'initiative et de persévérance, c) savoir communiquer oralement et par écrit, d) maîtriser les technologies de l'information. À partir de ces données et en tenant compte des compétences générales du programme d'études, nous avons élaboré le tableau 9 qui constitue notre référentiel de compétences pour la construction des situations d'apprentissage du cours *Anglais au bureau II*.

Tableau 9
Référentiel de compétences du cours *Anglais au bureau II*

Les éléments de la compétence spécifique du cours <i>Anglais au bureau II</i>	Les habiletés générales du programme d'études que les élèves devront réinvestir
Produire et traiter linguistiquement des textes anglais: Interpréter la demande Rédiger des textes Corriger des textes Améliorer le contenu des textes	Communiquer en anglais Opérer un logiciel de traitement de textes Utiliser les technologies de l'information et de communication (TIC) Utiliser des outils de référence Rechercher et traiter des informations Apprendre de façon autonome et continue Avoir de l'initiative et de la persévérance

9.1.3 La fiche de présentation d'une situation d'apprentissage

Voici la liste des éléments permettant de décrire une tâche source en situation d'apprentissage tout en tenant compte des trois contraintes générales de la dynamique du transfert des apprentissages:

1. Titre du projet, de la situation ou de la tâche: il est important de donner un titre significatif qui peut désigner un produit fini ou une tâche cible (ex.: rédiger un journal hypertexte en anglais des affaires).
2. Auteur: nom et courriel de l'enseignante ou de l'enseignant
3. Compétence: précise l'énoncé de compétence et les éléments de compétence du cours.
4. Connaissances et habiletés transférables: spécifie à l'élève les connaissances et les capacités qu'il doit réinvestir dans cette situation.
5. Mise en situation: Cette section contextualise la situation d'apprentissage en l'associant à une tâche réelle en milieu de travail.
6. Tâche(s): cette section permet d'énumérer les tâches que les élèves devront effectuer. (Ex.: Vous devrez rédiger un devis de production et le soumettre pour approbation...)
7. Défi: il faut trouver des raisons pour motiver l'élève à s'engager dans la situation. On peut le faire en proposant une procédure particulière ou en identifiant des contraintes.
8. Consignes: cette section permet de donner à l'élève des instructions particulières au contexte de réalisation (nombre de mots, mise en page, concepts à utiliser, procédures à utiliser, etc.).
9. Documents attendus: précise les documents qui sont à remettre pour évaluation formative ou sommative et les délais à respecter.
10. Évaluation: précise les critères de performance dès le début de la situation d'apprentissage.
11. Matériel: s'il y a lieu, l'élève peut récupérer des documents pour l'aider dans l'exécution de la tâche.

9.1.4 Grilles d'évaluation d'une situation ou d'une tâche

Pour l'évaluation formative et sommative des situations d'apprentissage, nous utiliserons deux modèles de grilles d'évaluation. Ces grilles d'évaluation utilisent, selon le modèle, des échelles qualitatives ou quantitatives qui précisent le seuil

de réussite pour chaque élément de compétence. Au tableau 10, on présente un modèle de grille d'évaluation que nous avons utilisé pour l'évaluation sommative de certaines tâches.

Tableau 10
Exemple d'échelle descriptive quantitative

1- Pertinence et suffisance des idées liées au sujet			
8	6 (seuil de réussite)	4	2
L'élève présente des idées pertinentes, exprimées clairement. Celles-ci sont organisées de façon logique ou chronologique. Les liens entre les idées sont clairs.	L'élève présente une majorité d'idées pertinentes. Elles sont généralement exprimées clairement. Celles-ci sont bien organisées et bien liées entre elles, même si la présentation n'est pas parfaite.	L'élève présente peu d'idées pertinentes. Elles manquent généralement de clarté. On voit peu de liens entre les idées.	L'élève présente très peu d'idées pertinentes. Elles manquent nettement de clarté. On voit très peu de liens entre les idées.

(Adapté de Lasnier, 2000, p. 251)

Nous venons de considérer les éléments du cadre théorique de la recherche. Notre vision est maintenant plus précise. Il nous semble essentiel de connaître les principes théoriques, les phases de l'apprentissage dans le contexte de la formation par compétences, les compétences cibles du cours *Anglais au bureau II* et les modèles d'évaluation des apprentissages. Au chapitre suivant, nous présentons la méthode retenue pour recueillir et traiter les données de notre recherche. Nous y décrivons les instruments de recherche, la population cible et le déroulement de la recherche.

9.2 Limites de la recherche

Pour la cueillette des données et l'interprétation des résultats, nous avons choisi de nous limiter aux données en lien avec les représentations des élèves se rap-

portant aux trois contraintes générales de la dynamique du transfert des apprentissages (Tardif, 1999): a) le rapport pragmatique aux savoirs; b) la motivation à transférer; c) l'autorégulation des stratégies. Nous n'aborderons pas les sept processus, les dix-neuf stratégies que doit déployer l'élève et les interventions pédagogiques du modèle proposé par Tardif (1999). Ces processus et ces stratégies peuvent faire l'objet de nombreuses recherches étant donné leur ampleur.

L'étude des trois contraintes générales de Tardif (1999) nous permet de mieux comprendre la dynamique du transfert et de construire les situations d'apprentissage en tenant compte de la perspective de l'élève.

Dans le prochain chapitre, nous présentons la méthode retenue pour recueillir et traiter les données de la recherche-action.

CHAPITRE TROISIÈME

LA MÉTHODE

Notre recherche-action s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative axée sur la pratique pédagogique. Elle vise une meilleure compréhension de la dynamique du transfert des apprentissages en vue de créer des situations d'apprentissage pour le cours *Anglais au bureau II*. La recherche se déroule selon un processus qui s'inspire des méthodes de gestion de la qualité, notamment le cycle *Plan, Do, Check and Act* popularisé par la roue de Deming (IDECQ, 2001). La figure 17 illustre les quatre phases du cycle: 1) planifier ce que l'on fait (PLAN); 2) agir pour réaliser ce que l'on a planifié (DO); 3) vérifier que les objectifs visés sont atteints. Mesurer l'écart. Réfléchir à ce qui s'est passé (STUDY); et 4) Réagir pour améliorer le système (ACT). Ce chapitre explique comment nous avons recueilli les données de la recherche et comment nous les avons traitées.

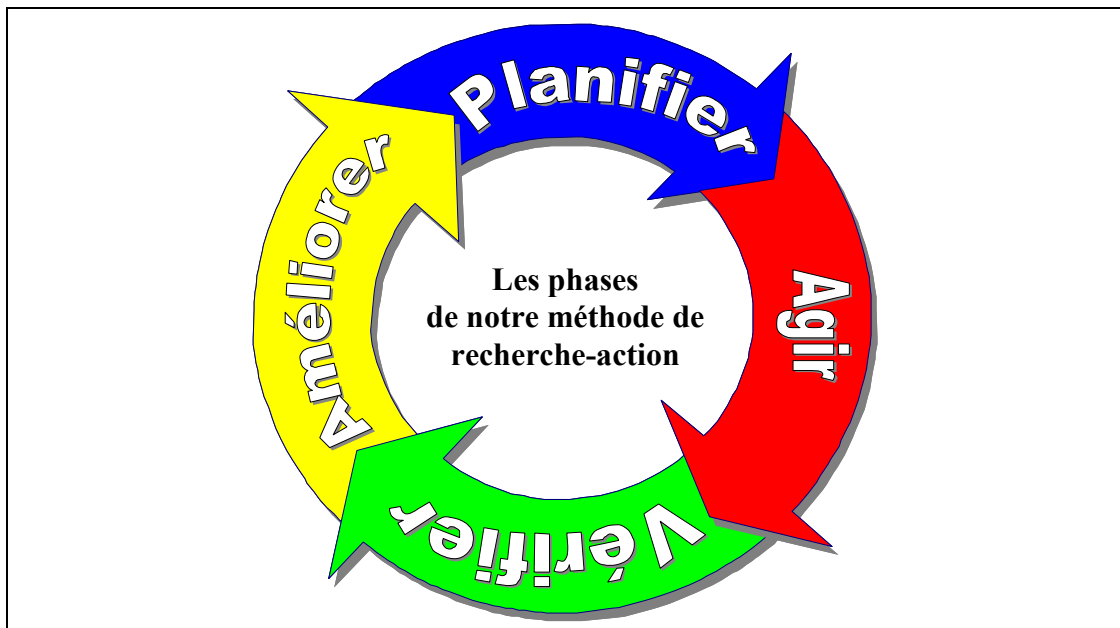


Figure 17

Les phases du processus de gestion de la qualité, selon Deming (IDECQ, 2001)

1. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Afin de permettre la triangulation des données, nous avons recueilli des données à l'aide de grilles d'observation, de questionnaires, de l'analyse des productions des élèves et d'entrevues semi-dirigées. Voici un résumé des principales démarches de cueillette de données selon les quatre phases de la recherche-action.

1.1 Les quatre phases du déroulement de la recherche

1.1.1 La phase 1: Planifier

La phase de planification a débuté deux semaines avant le début des cours. Elle comprend l'élaboration du plan de cours, du questionnaire concernant les stratégies d'apprentissage des élèves et la planification de deux situations d'apprentissage: la tâche d'apprentissage continu et le projet du journal hypertexte.

1. Le plan de cours est un outil essentiel pour offrir aux élèves une vue d'ensemble des activités pédagogiques. Il présente la compétence, les critères de performance que les élèves devront développer dans une session de quinze semaines et les critères de performance qui serviront à les évaluer;
2. Un questionnaire complété au premier cours, nous permet de connaître les stratégies d'apprentissage des élèves et comment ils évaluent eux-mêmes leur compétence en anglais des affaires;
3. Pour planifier la situation d'apprentissage continu en ligne, nous avons essayé différents sites Internet pour l'apprentissage de l'anglais des affaires. Notre choix s'est porté vers EnglishTown qui propose un service d'abonnement gratuit à des leçons par courriel. Nous avons élaboré une grille d'observation pour vérifier si les élèves persistent dans les activités d'apprentissage;
4. Pour le projet du journal hypertexte, nous avons élaboré un modèle et nous avons rédigé une fiche pédagogique décrivant à l'élève la mise en situation, les exigences, l'échéancier et les critères d'évaluation.

1.1.2 La phase 2: Agir

Nous décrivons ici nos interventions pendant le cours *Anglais au bureau II*. Nous avons divisé nos interventions en quatre parties: les interventions au début des cours, les interventions entre la semaine 1 et 6; les interventions entre la semaine 7 et 15 et finalement, les entrevues semi-dirigées et les observations trois mois après les cours.

1. Le début de la session: Au premier cours, à l'aide du questionnaire concernant les habitudes d'apprentissage de l'anglais, nous avons demandé aux élèves de nous indiquer leurs activités d'apprentissage de l'anglais en dehors des cours;
2. Les semaines 1 à 6: Suite à l'inscription au service gratuit de leçons d'anglais des affaires par courriel, nous avons vérifié à chaque cours, et ce, jusqu'à la semaine 6, que les élèves avaient bien reçu et complété leurs leçons par courriel. Au deuxième cours, nous avons présenté le projet du journal hypertexte. Nous avons remis aux élèves un modèle et la fiche pédagogique décrivant le projet.
3. Les semaines 7 à 15: Au cours de ces semaines, nous ne faisons plus référence aux leçons par courriel. Dans les périodes de laboratoire, nous observons les élèves pour voir s'ils complètent les leçons. Le projet du journal hypertexte prend de plus en plus d'importance. À l'aide d'une grille, nous observons les élèves. Est-ce que le journal est perçu comme un autre travail scolaire ou comme la construction d'un outil de travail? Est-ce que les élèves prennent le temps de préparer des tableaux et de faire des synthèses? Est-ce qu'elles ou ils construisent leurs propres exemples? Dans le cadre du plan de perfectionnement continu en anglais des affaires, nous demandons aux élèves, à compter de la semaine 12, de réfléchir à sept actions concrètes et réalistes pour apprendre l'anglais de manière continue. Lors de cette présentation, nous ne faisons pas référence aux leçons par courriel. Le plan de perfectionnement, sera évalué en même temps que le journal hypertexte à la semaine 15.
4. Trois mois après le cours *Anglais au bureau II*, lors des entrevues semi-dirigées, nous avons vérifié si les élèves complétaient toujours les leçons d'anglais par courriel EnglishTown; si elles ou ils avaient mis en œuvre leur plan de perfectionnement; et, si elles ou ils utilisaient le journal hypertexte.

1.1.3 La phase 3: Vérifier

Cette phase de la recherche a débuté après la semaine 14 et s'étend sur une période de douze mois au cours de laquelle nous analysons les données recueillies et nous les mettons en relation avec les réponses des élèves lors des entrevues semi-dirigées. En relation avec notre question et les objectifs de recherche, elle comprend une relecture des écrits consultés au début de la recherche et la consultation de nouvelles références à propos de la dynamique du transfert. Avons-nous une meilleure compréhension de la dynamique du transfert? Les situations d'apprentissage que nous avons élaborées ont-elles favorisé le transfert des apprentissages? L'analyse et l'interprétation des résultats présentés au prochain chapitre fournissent les réponses à ces questions.

1.1.4 La phase 4: Améliorer

À partir de notre interprétation des résultats de la recherche, nous avons déterminé des pistes d'amélioration de nos méthodes et de nos outils. Au cours de cette phase, nous avons réfléchi aux conditions d'amélioration des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du cours *Anglais au bureau II*. À partir d'une meilleure connaissance des représentations des élèves, nous avons raffiné nos outils de présentation des situations et nous avons revu les critères d'évaluation.

1.2 La population à l'étude

Dix-neuf élèves ont participé à cette recherche. Il s'agit d'élèves francophones dont la moyenne d'âge est de 21 ans. Habitant dans une région majoritairement francophone, elles et ils n'ont pas souvent l'occasion de s'exprimer en langue anglaise. Leur contact avec la culture anglaise se fait principalement par la télévision. Tous les élèves ont été informés des objectifs de la recherche-action et ont signé un formulaire de consentement pour l'analyse de leurs productions.

Douze élèves ont participé à des entrevues semi-dirigées qui se sont déroulées trois mois après le cours d'*Anglais au bureau II*. Nous avons obtenu le consentement écrit des sujets selon les directives du Comité institutionnel de déontologie de la recherche de l'Université de Sherbrooke (Annexe D, page 158).

1.3 Le contexte de la cueillette de données

Les phases «Planification» et «Action» de la recherche se sont déroulées à la session automne 2000 dans un cours d'une durée de quinze semaines. Les données ont été recueillies par le biais de l'observation des élèves en situation d'apprentissage et par l'analyse de leurs productions. Les élèves ont été informés de notre recherche-action de façon générale au premier cours et, de façon plus spécifique, à la douzième semaine où nous avons demandé leur consentement écrit pour utiliser leurs productions dans le cadre de la recherche. Les élèves étaient libres d'accepter ou de refuser de participer. Nous avons obtenu le consentement écrit des dix-neuf élèves. La phase de vérification de la recherche a débuté par les entrevues semi-dirigées qui se sont déroulées au printemps 2001, soit trois mois après la fin du cours *Anglais au bureau II*. Nous avons invité les élèves à participer à la recherche par le biais d'entrevues semi-dirigées. En raison de contraintes d'horaire, seulement treize élèves ont accepté de participer aux entrevues. Ce nombre constitue un échantillon significatif et représentatif du groupe d'élèves.

Le Service du développement de la pédagogie du Collège, la directrice du Département et les collègues de travail ont été informés du projet de recherche à la fin de la session Hiver 2000, soit environ trois mois avant le début du cours *Anglais au bureau II*.

Les cours se sont déroulés sur une période de quinze semaines, à raison de deux rencontres d'une durée de deux heures par semaine. La première rencontre, se déroulait dans un local traditionnel. La deuxième rencontre, se déroulait dans un laboratoire informatique. Les élèves avaient alors accès aux outils nécessaires pour compléter les leçons d'anglais par courrier électronique et d'effectuer les recherches nécessaires à la préparation de leur journal hypertexte.

2. CADRE OPÉRATOIRE

Notre recherche-action comporte deux objectifs: a) étudier la dynamique du transfert des apprentissages dans la perspective des trois contraintes générales du modèle théorique de Tardif (1999, p. 103) et b) Construire et expérimenter des situations d'apprentissage qui favoriseraient le transfert des apprentissages en rédaction anglaise dans le cours *Anglais au bureau II.* Cette section décrit nos instruments de recherche pour ces deux objectifs. Ensuite, nous parlons de la population cible et du déroulement de la recherche.

2.1 Instruments de recherche

Pour l'étude du transfert des apprentissages, nos instruments de recherche sont: des questionnaires, des grilles d'observation et le canevas des entrevues semi-dirigées. Pour la construction des situations d'apprentissage favorisant le transfert, nos instruments de recherche sont: la tâche d'apprentissage autonome; le projet du journal hypertexte; et, le plan de perfectionnement personnel en anglais des affaires.

2.1.1 La tâche d'apprentissage autonome en anglais des affaires

Cette situation d'apprentissage a pour but d'observer la motivation des élèves à apprendre de façon autonome (C2.1); leur persistance dans une tâche d'apprentissage (C2.2); et leur capacité à se fixer des objectifs de perfectionnement (C3.1). Au premier cours, nous avons demandé aux élèves de s'abonner à un service gratuit de formation par courrier électronique. Ce service est offert à l'adresse suivante: <http://www.englishtown.com>. Lors de l'inscription, nous avons suggéré aux élèves de s'abonner à la leçon hebdomadaire en anglais des affaires. Chaque leçon en anglais des affaires, requiert environ dix minutes de travail par semaine. Pendant les cinq premiers cours, nous avons rappelé aux élèves de compléter les leçons. À partir du sixième cours, nous ne faisons plus référence aux leçons Englishtown. Nous étions en mesure d'observer si les élèves persistaient longtemps dans la tâche

d'apprentissage continu de l'anglais des affaires. La figure 18 présente les écrans conduisant à l'inscription aux services gratuits du site www.Englishtown.com.

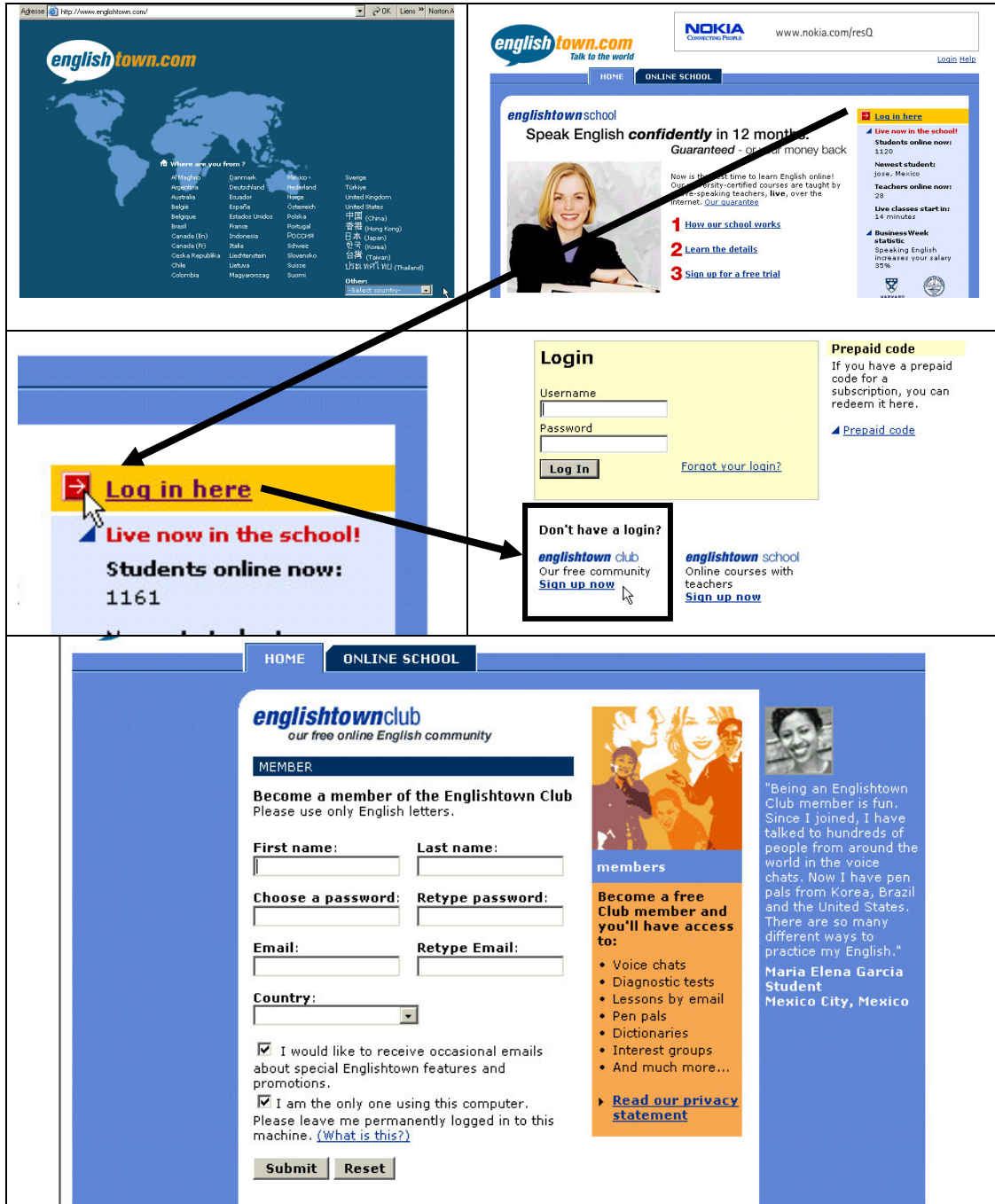


Figure 18
Procédure d'abonnement au site Web d'EnglishTown

Afin d'observer les élèves en situation, nous avons élaboré une grille d'observation (voir le tableau 11) qui tient compte des trois indicateurs suivants: C2.1 la motivation à transférer; C2.2 la persistance dans la tâche d'apprentissage et C3.1 la capacité de se fixer des objectifs de perfectionnement.

Tableau 11
Grille d'observation de la tâche d'apprentissage continu

C2.1 MOTIVATION DES ÉLÈVES À APPRENDRE DE FAÇON AUTONOME		
Semaines 1 à 5	Avec les encouragements hebdomadaires et les rappels, quelle est la motivation des élèves à compléter les exercices?	
Semaines 6 à 15	Sans les encouragements hebdomadaires et les rappels, quelle est la motivation des élèves à compléter les exercices?	
C2.2 PERSISTANCE DANS UNE TÂCHE D'APPRENTISSAGE		
Semaine 15	Nombre d'élèves inscrits à EnglishTown	
	Nombre d'élèves qui complètent les leçons	
3 mois après le cours	Nombre d'élèves inscrits à EnglishTown	
	Nombre d'élèves qui complètent les leçons	
Commentaires formulés par les élèves		
C3.1 CAPACITÉ À SE FIXER DES OBJECTIFS DE PERFECTIONNEMENT		
Semaine 15	Combien d'élèves se fixent des objectifs de perfectionnement faisant référence aux ressources d'EnglishTown?	

2.1.2 Le projet du journal hypertexte

Le projet du journal d'apprentissage hypertexte regroupe plusieurs tâches permettant aux élèves de développer les éléments de compétence du cours *Anglais au bureau II*. Au premier cours, nous avons remis aux élèves une fiche de présentation et

le canevas de base du journal hypertexte. Quinze semaines plus tard, les élèves doivent soumettre un document hypertexte et un cahier contenant les éléments suivants:

1. Un texte d'introduction bilingue de 300 mots;
2. Un aide-mémoire grammatical couvrant 5 thèmes au choix;
3. Une grille de vocabulaire et une liste d'expressions idiomatiques;
4. Une liste de sites Web offrant des références ou des ressources;
5. Un texte permettant à l'élève de réfléchir à propos du chemin parcouru dans ses apprentissages et de l'utilisation du journal;
6. Un plan d'action personnel pour le perfectionnement continu en anglais des affaires.

La figure 19 illustre les différentes tâches du journal hypertexte. Par exemple, en cliquant sur le lien hypertexte «Business Letter Templates» l'élève accèdera à une banque de lettres types.

OFFICE SYSTEMS TECHNOLOGY	
ESL PERSONAL WORKBOOK	
<u>Grammatical Memory Guide</u>	<u>Vocabulary Grid</u>
Project 1 <u>English Web Resources</u>	Project 3 <u>Business letter templates</u>
Project 2 <u>Bank of paragraphs for English business letters</u>	Project 4 <u>Strategies to improve my English</u>
<u>Table of Contents</u>	

Figure 19
Exemple d'écran de la page d'accueil du journal hypertexte d'une élève

Le projet du journal hypertexte nous permet d'observer plusieurs variables reliées aux trois contraintes générales de la dynamique du transfert des apprentissages, notamment, la perception de l'importance d'apprendre (C1.2), la perception de sa

propre compétence (C1.3), la persistance dans la tâche d'apprentissage (C 2.2) et réfléchir sur le chemin parcouru (C3.3).

Pendant les périodes de laboratoire où les élèves s'affairaient à compléter le journal hypertexte, nous avons utilisé la grille présentée au tableau 12 pour observer les élèves et recueillir des données en lien avec les variables et les indicateurs de la recherche.

Tableau 12
Grille d'observation des élèves en situation d'apprentissage

C1 Le rapport pragmatique aux savoirs et aux informations		
C1.1	Représentations que les élèves ont des cours d'anglais	Que dit l'élève à propos des cours d'anglais? Est-ce que l'élève considère que le projet du journal hypertexte lui sera utile?
C1.2	Perception de l'importance d'apprendre	Quelle importance l'élève accorde à l'apprentissage de l'anglais langue seconde?
C1.3	Perception de sa propre compétence	Comment l'élève perçoit ses compétences en langue seconde?
C2 La motivation à transférer		
C2.1	Motivation à apprendre	L'élève s'engage activement dans les différentes tâches. L'élève fait plus que ce qui est demandé.
C2.2	Persistance dans la tâche d'apprentissage	Après la fin des cours, l'élève continue à utiliser et à mettre à jour son journal hypertexte.
C2.3	Perception de sa propre compétence à transférer	Trois mois après la fin des cours, l'élève est toujours abonné au service d'apprentissage en ligne EnglishTown. Trois mois après la fin des cours, l'élève s'adonne à des activités d'apprentissage continu en ligne. L'élève mentionne la connaissance de base de l'anglais dans son curriculum vitae et dans le formulaire du Service de placement étudiant.
C3 L'autorégulation des stratégies		
C3.1	Se fixer des objectifs de perfectionnement	L'élève se fixe des objectifs de perfectionnement continu.
C3.2	Prendre les moyens pour les atteindre	L'élève prend les moyens pour atteindre ses objectifs.
C3.3	Réfléchir sur le chemin parcouru	L'élève réfléchit sur le chemin parcouru.

2.1.3 Le plan de perfectionnement continu

Le plan de perfectionnement continu en anglais des affaires est un outil favorisant l'autorégulation des stratégies. Dans le cours *Anglais au bureau II*, nous avons demandé aux élèves de se fixer au moins sept objectifs pour s'engager dans une démarche d'apprentissage continu en anglais. Les réponses des élèves nous ont permis d'observer les variables suivantes: se fixer des objectifs de perfectionnement (C3.1) et déterminer les moyens pour les atteindre (C3.2).

2.1.4 Les entrevues semi-dirigées

Trois mois après le cours *Anglais au bureau II*, nous avons invité douze élèves à participer à des entrevues semi-dirigées afin de connaître leur point de vue. Le tableau 13 présente le canevas de questions.

Tableau 13
Canevas de questions pour les entrevues semi-dirigées

C1: LE RAPPORT PRAGMATIQUE AUX SAVOIRS	
But recherché: Nous voulons connaître le rapport que la personne interviewée entretient avec l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde. Quelle représentation se fait-elle de la tâche? Est-ce que l'apprentissage de l'anglais des affaires représente un défi ou une obligation? Comment la personne interviewée perçoit-elle sa compétence en langue anglaise?	
C1.1 Représentation de la tâche source (compétence à développer)	Est-ce que l'anglais est ta matière préférée? Peux-tu expliquer pourquoi?
C1.2 Perception de l'importance de la tâche source	Dans le cours de rédaction d'affaires (langue seconde), que représentait pour toi la rédaction du journal d'apprentissage «Learning Workbook»? Était-ce un défi ou une obligation? Peux-tu expliquer ton point de vue?
C1.3 Perception de sa compétence par rapport à la tâche cible (compétence souhaitée à l'entrée sur le marché du travail)	Présentement, ta compétence en anglais est-elle suffisante pour tes débuts sur le marché du travail? Peux-tu expliquer ton point de vue?

C2: LA MOTIVATION À APPRENDRE ET À TRANSFÉRER

But recherché: Nous voulons savoir si, de son propre point de vue, la personne interviewée est motivée à se fixer des objectifs et à consentir des efforts personnels en vue d'apprendre l'anglais des affaires. Est-ce qu'elle a persisté dans ses efforts pour apprendre la langue anglaise?

C2.1 Motivation à l'apprentissage de l'anglais	<p>Quelles sont tes stratégies pour te motiver à apprendre la langue anglaise?</p> <p>Parmi les activités proposées dans le cours de rédaction d'affaires (langue seconde) lesquelles ont été utiles pour te motiver à développer ta compétence?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercices de grammaire anglaise ▪ Exercices pratiques de rédaction et de correction de lettres ▪ Élaboration d'un plan d'action pour se perfectionner en anglais ▪ Exploitation d'Internet pour apprendre l'anglais ▪ Rédaction du journal d'apprentissage (Learning Workbook) ▪ Travail pratique de rédaction anglaise
C2.2 Persistance dans la tâche d'apprentissage	<p>Depuis le 1^{er} janvier dernier, est-ce que le journal d'apprentissage a pu être utile dans ton apprentissage de la langue anglaise?</p> <p>Que penses-tu des exercices d'apprentissage proposés par le site Internet EnglishTown? Est-ce que tu complètes ces exercices?</p> <p>Depuis le 1^{er} janvier, est-ce que tu as pu trouver d'autres ressources pour t'aider à perfectionner tes connaissances en langue anglaise?</p>
C2.3 Perception de la capacité de transférer les apprentissages	<p>Est-ce que tu seras capable de transférer tes apprentissages à différentes situations sur le marché du travail? Peux-tu commenter?</p>

C3: L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES

But recherché: Nous voulons savoir si la personne interviewée utilise consciemment des stratégies pour actualiser ses connaissances en langue anglaise? Est-ce que la personne interviewée a un projet personnel pour perfectionner son anglais? Est-ce qu'elle se fixe des objectifs? Est-ce qu'elle prend les moyens pour les atteindre? Est-ce qu'elle évalue par elle-même le chemin parcouru?

C3.1 Stratégies personnelles d'actualisation des connaissances en langue anglaise	<p>Depuis la fin du cours, est-ce que tu as un projet personnel pour te perfectionner en anglais des affaires?</p> <p>Quels objectifs t'es-tu fixé?</p> <p>Quels moyens prends-tu pour les atteindre?</p> <p>Comment fais-tu pour évaluer le chemin parcouru?</p>
--	---

3. TRAITEMENT DES DONNÉES

Les données recueillies ont été traitées à l'aide du logiciel de gestion de base de données Access. Nous avons créé des tables, des requêtes, des formulaires et des états pour obtenir les rapports suivants:

1. Le traitement des réponses des élèves lors des questionnaires et des entrevues;
2. Nos observations à propos des élèves;
3. Le calcul de l'âge;
4. Le groupement des réponses selon les variables de la recherche;
5. La saisie de certaines données telles que les notes obtenues pour les travaux pratiques et les examens du cours *Anglais au bureau II*.

3.1 La compilation des données

Pour traiter, grouper et compter les réponses des élèves, nous avons créé une base de données. La figure 20 illustre les relations entre les tables et la liste des champs qui ont servi à la saisie des données reliées aux entrevues semi-dirigées. D'autres tables ont été créées pour compiler les réponses aux questionnaires et pour les notes d'observation pendant les laboratoires.

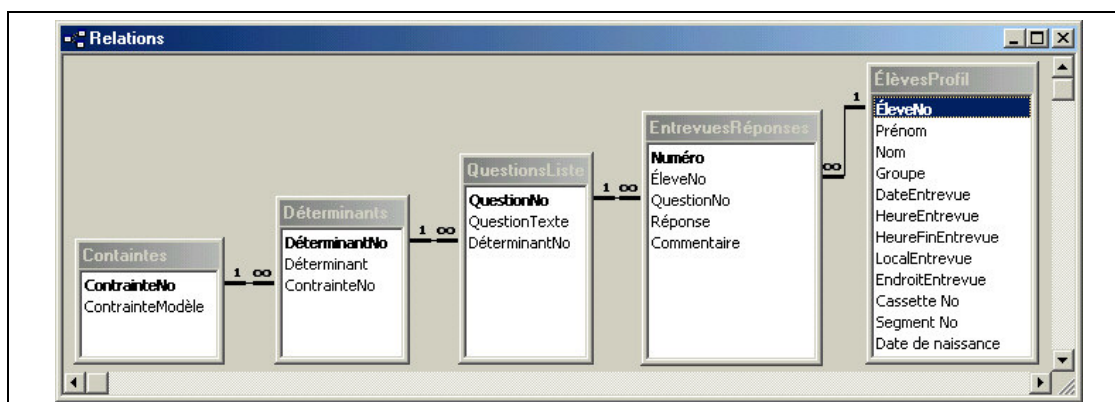


Figure 20

Liste des champs et relations entre les tables de la base de données

À partir des tables, nous avons créé des formulaires et des états pour compiler les réponses de chaque élève. Chaque réponse était liée avec un déterminant et une

contrainte. Nous avons ainsi pu grouper les réponses en utilisant les déterminants et les contraintes. La figure 21 présente un exemple d'un formulaire créé pour saisir les données recueillies lors des entretiens semi-dirigés.

QNo	QuestionTexte	Réponse	Commentaire
Q1.1	Est-ce que l'anglais est ta matière préférée? Peux-tu expliquer pourquoi?	Non	Parce que j'ai de la misère à le parler. L'écrit ça va. Mais j'ai de la difficulté avec l'anglais parlé.
Q1.2	Dans le cours de rédaction d'affaires (langue seconde), que représentait pour toi la rédaction du journal d'apprentissage?	Défi	Plus comme un défi, parce que dans le fond, c'était toutes les règles à respecter en anglais. La ponctuation et les lettres d'affaires qui étaient différentes du français.
Q1.3	Présentement, ta compétence en anglais est-elle suffisante pour tes débuts sur le marché du travail? Peux-tu expliquer ton	Oui	Je vais me débrouiller.
Q2.1	Quelles sont tes stratégies pour	Télévision et Internet	Des émissions que j'écoute en anglais, comme les

Figure 21
Exemple d'un formulaire de saisie de la base de données

3.2 Triangulation des données

Afin d'assurer la validité de nos résultats, nous avons comparé les données de différentes sources. Ainsi, dans la base de données, la table de chaque élève est en lien avec des tables contenant des informations provenant de grilles d'observation pendant les cours, de l'analyse des productions des élèves et des retranscriptions des enregistrements sonores des entretiens.

3.3 Exemple de compilation

La figure 22 présente un exemple de compilation des réponses des élèves à une question de l'entrevue semi-dirigée. Dans ce cas, les données sont groupées par contrainte, par déterminant, par question, par réponse. Les réponses sont comptées et

un pourcentage est calculé. Bien que nous n'attribuons pas principalement l'importance aux valeurs quantitatives dans notre recherche, ces calculs sont intéressants.

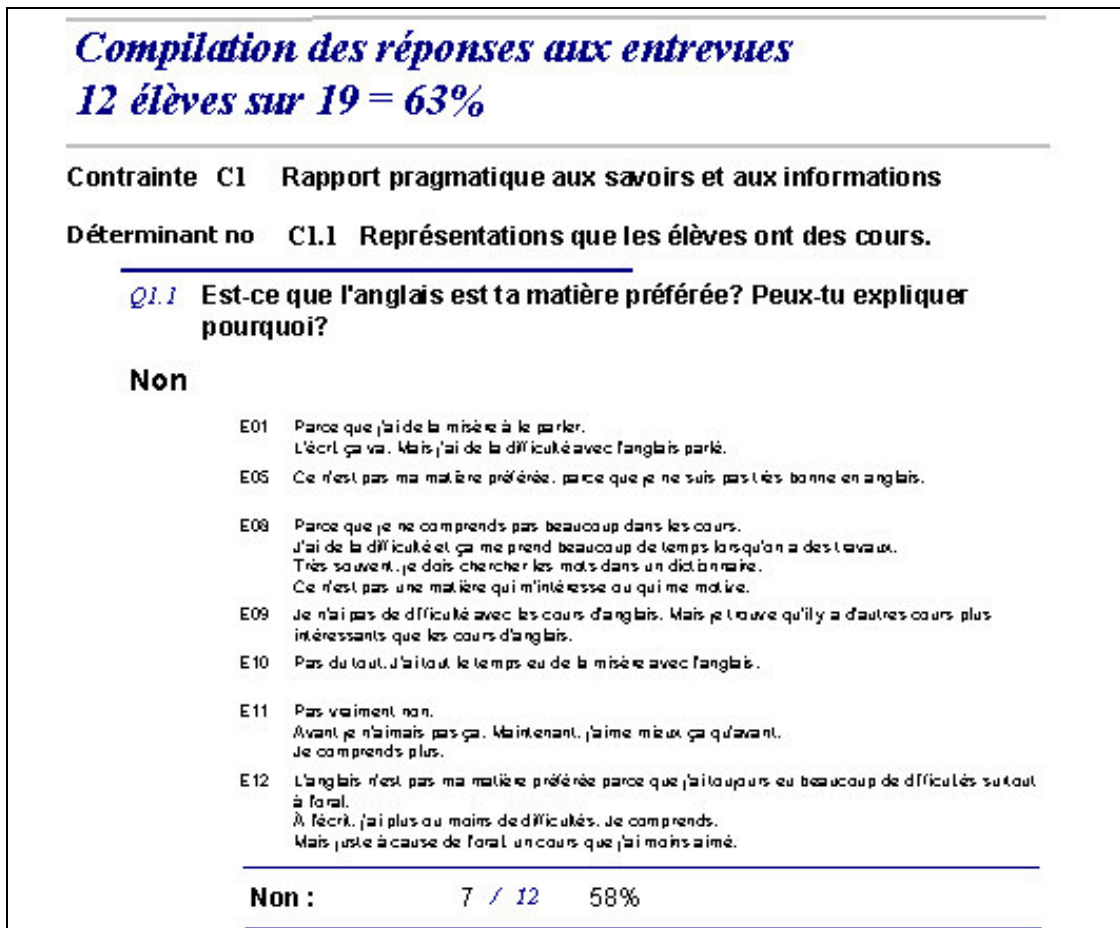


Figure 22

Exemple de compilation des réponses aux entrevues semi-dirigées

4. CONCLUSION

Les moyens mis en œuvre pour recueillir et traiter les informations sont en lien avec les variables de la recherche. Le chapitre suivant présente les résultats obtenus.

CHAPITRE QUATRIÈME

L'ÉTUDE DES RÉSULTATS

Le but de ce chapitre est de présenter les résultats de la recherche, de les analyser et de les interpréter. Par l'observation participante, l'analyse des productions des élèves et les entrevues semi-dirigées, nous avons cherché à savoir si le transfert des apprentissages est favorisé par les situations expérimentées dans le cours *Anglais au bureau II*. Nous entrons donc dans la troisième phase de la recherche-action qui consiste à vérifier si les moyens mis en place ont donné les résultats souhaités.

1. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats sont présentés dans l'ordre suivant:

1. Les résultats des questionnaires;
2. Les résultats du projet d'apprentissage continu;
3. Les observations concernant le journal hypertexte;
4. Les résultats concernant le plan de perfectionnement personnel;
5. Les commentaires des élèves recueillis lors des entrevues semi-dirigées.

Après chaque tableau, nous analysons et nous interprétons les résultats. Puisque les données proviennent de plusieurs sources, nous terminerons le chapitre par une triangulation des données et une interprétation générale.

1.1 Les résultats des questionnaires

Au premier cours d'*Anglais au bureau II*, nous avons demandé aux élèves de compléter un questionnaire qui nous a permis de connaître leurs perceptions et leurs

habitudes par rapport à l'apprentissage de l'anglais. Le tableau 14 présente comment les élèves se représentent leur compétence en anglais écrit.

Tableau 14
Réponses des élèves à la question
Comment vous situez-vous par rapport à l'anglais écrit? (C1.3)

Débutante ou débutant	Je me débrouille	Bilingue
3	16	0

Ces données nous indiquent que les élèves ne s'estiment pas bilingues. Elles ou ils pensent se débrouiller en anglais écrit. Pour les élèves, cette notion de débrouillardise se situe par rapport à des situations d'apprentissage en milieu scolaire. Elle n'est pas en lien avec des situations de travail. Trois élèves s'identifient à la catégorie des débutants. La figure 23 présente la compilation des réponses des élèves à la question: quelles sont vos forces et vos faiblesses en anglais? (C1.3)

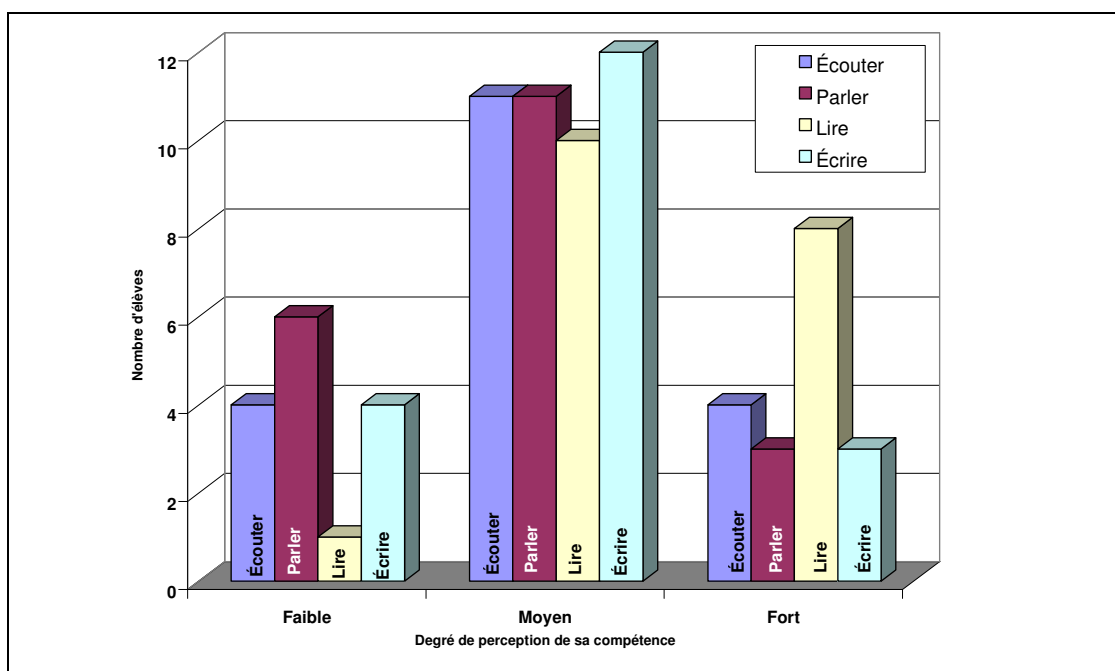


Figure 23
Forces et faiblesses en anglais (C1.3)

Nous constatons que les élèves s'estiment compétents en lecture et en écriture. La compétence en expression orale est jugée faible par le quart des élèves. Plus de la moitié des élèves s'estiment moyens dans les quatre compétences. Nous considérons que ces représentations des élèves sont reliées à des situations d'apprentissage en milieu scolaire. Avec la troisième question, nous avons constaté que les élèves ne pratiquent pas beaucoup la langue seconde dans les situations de la vraie vie. La figure 24 présente la compilation des réponses des élèves à une question visant à connaître les activités pratiquées pendant les vacances estivales.

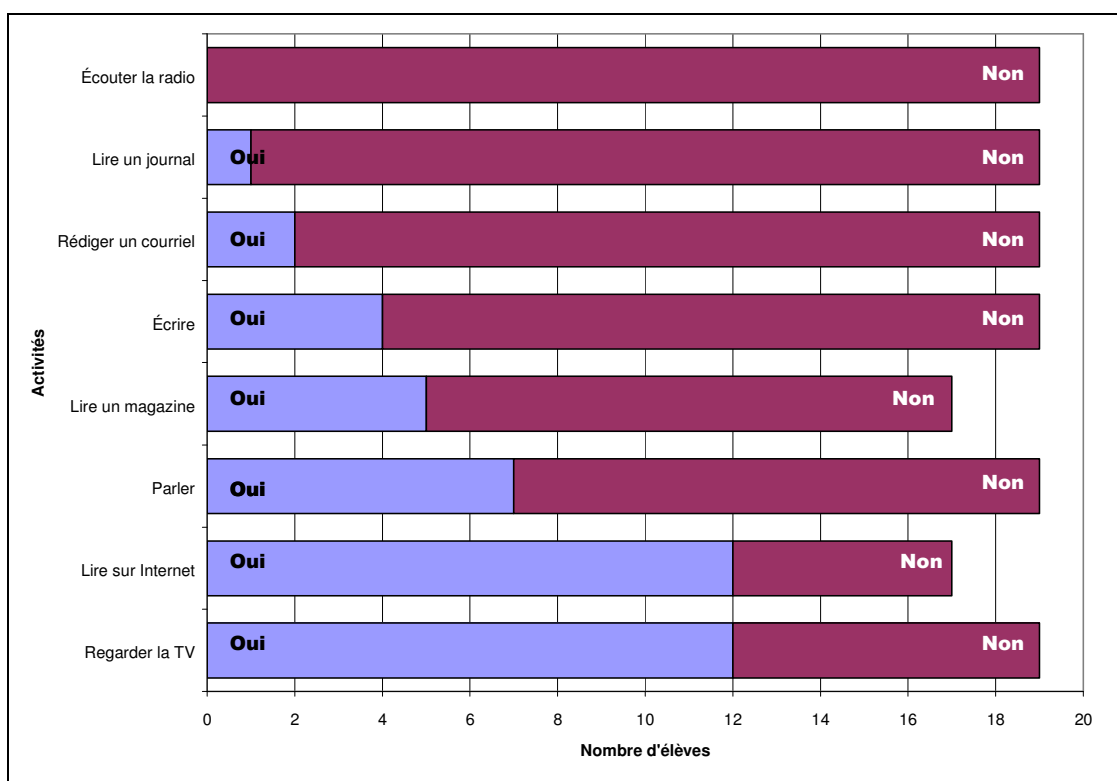


Figure 24
 Activités des élèves en langue seconde
 pendant les vacances (mai-août 2000)

Les résultats de la figure 24 indiquent que les élèves pratiquent peu d'activités d'apprentissage en dehors des cours d'anglais. Elles ou ils regardent la télévision et visitent des sites Internet. Sept élèves disent avoir parlé en anglais pen-

dant leurs vacances. Après vérification, nous avons appris qu'il s'agit de situations plutôt occasionnelles. Pour le temps consacré aux émissions de télévision en anglais, la moyenne hebdomadaire est de deux heures. Les élèves n'écoutent pas la radio anglaise et ne lisent pas souvent les journaux et les magazines anglais.

1.2 Les résultats du projet d'apprentissage en ligne EnglishTown

Cette situation nous a permis d'observer les capacités des élèves à prendre le contrôle de leur propre apprentissage en s'inscrivant aux leçons hebdomadaires gratuites d'anglais des affaires par courriel proposées par le site Internet www.EnglishTown.com. Pendant les cinq premières semaines, nous avons demandé aux élèves de compléter un exercice d'environ cinq minutes. Puis, à compter de la sixième semaine, nous avons cessé toute référence à cette activité d'apprentissage. Le tableau 15 présente les résultats de nos observations pendant les semaines 1 à 15 dans le cours *Anglais au bureau II*.

Tableau 15
Résultats de l'observation des élèves en rapport avec
une situation d'apprentissage autonome

C2.1 Motivation des élèves à apprendre de façon autonome	
Semaines 1 à 5	Les élèves sont motivés par la nouveauté de l'apprentissage en ligne et par nos invitations à compléter les leçons hebdomadaires.
Semaines 6 à 15	À compter de la sixième semaine, des élèves oublient de compléter les exercices. À la douzième semaine, trois élèves ne lisent plus les leçons parce que ça ne compte pas. Quatre élèves n'ont plus le temps en raison du grand nombre de travaux et d'examens de la session. À la semaine 15, trois élèves nous informent qu'elles ont mis fin à leur abonnement.

Alors que la motivation à apprendre (C2.1) est forte au début de la session, nous constatons qu'elle diminue rapidement lorsque les élèves sont laissés à elles-mêmes ou à eux-mêmes. À compter de la sixième semaine, plusieurs élèves nous ont

demandé pourquoi compléter des exercices qui ne sont pas évalués. Sans les encouragements et les rappels, les élèves oublient de lire les leçons par courriel. Nous constatons aussi qu'il ne suffit pas de vouloir apprendre, il faut pouvoir apprendre. L'élève qui n'a pas Internet à la maison, ne peut pas compléter les exercices hebdomadaires. L'horaire chargé des dernières semaines de la session est un autre facteur qui contribue à la baisse de l'intérêt pour cette activité d'apprentissage. Le tableau 16 présente un portrait de la situation trois mois après le cours *Anglais au bureau II*.

Tableau 16
Portrait de la situation trois mois après le cours *Anglais au bureau II*

C2.2 Persistance dans une tâche d'apprentissage		
Semaine 15	Nombre d'élèves inscrits à EnglishTown	16
	Nombre d'élèves qui complètent les leçons	12
Trois mois après le cours	Nombre d'élèves toujours inscrits à EnglishTown	9
	Nombre d'élèves qui complètent les leçons	5
▪ Commentaires positifs:	Les leçons d'EnglishTown m'aident à acquérir du vocabulaire. Avec EnglishTown, j'apprends beaucoup. J'ai trouvé une correspondante. On s'écrit souvent.	
▪ Commentaires négatifs:	Je me suis désabonné de ce service parce qu'il y avait trop de messages dans ma boîte de réception et je n'avais pas le temps de compléter les exercices. Au début, c'était bien. Mais après, c'était trop de travail. Je supprimais les messages et j'ai annulé mon abonnement. À la maison, je ne suis pas abonnée à Internet.	

Sur le plan de la persistance dans une tâche d'apprentissage (C2.2), nous avons observé que trois mois après les cours, seulement cinq élèves complètent toujours les exercices. Dix élèves ne sont plus abonnés au service. Les principales raisons invoquées sont le manque de temps et l'accès à Internet non disponible à la maison.

À la lumière de ces résultats, nous considérons que le transfert des apprentissages ne s'est opéré que pour cinq élèves qui ont pris en charge cette activité d'apprentissage et qui l'utilisent de façon continue en dehors des cours. Les représentations des élèves à propos de cette tâche d'apprentissage sont très diversifiées. Plusieurs élèves se représentent cette tâche comme un travail scolaire qui prend fin une fois les cours terminés. Il nous semble donc essentiel de revoir notre façon de présenter cette situation d'apprentissage aux élèves. Nous devons nous assurer qu'elles ou ils comprennent bien les enjeux liés à l'apprentissage autonome. Il nous faudra réfléchir aux moyens pour que les élèves se motivent par eux-mêmes à compléter les exercices.

1.3 Les résultats de la rédaction du journal hypertexte en anglais des affaires

La cueillette de données reliées au journal d'apprentissage hypertexte en anglais des affaires comportait deux parties. En premier lieu, nous avons observé les élèves dans les cours alors qu'elles ou ils s'affairaient à compléter leur projet. Ensuite, nous avons analysé les productions des élèves.

1.3.1 L'observation des élèves pendant les laboratoires

L'observation des élèves pendant la rédaction du journal hypertexte nous a beaucoup renseigné à propos des représentations que les élèves ont des cours (C1.1). Malgré nos interventions à propos de l'importance de se construire un outil de référence utile pour le milieu de travail, près de la moitié des élèves ont considéré que la rédaction du journal hypertexte comme un travail scolaire qui exigeait beaucoup d'efforts par rapport au nombre de points pour l'évaluation de la compétence du cours. Quatre élèves ont manifesté leur manque d'intérêt pour ce travail. Seulement cinq élèves ont préparé le journal avec l'idée très claire qu'il s'agissait de se créer un outil de référence qui serait utile dans le milieu de travail. Le tableau 17 fait ressortir les principaux faits observés pendant les laboratoires réservés à la production du journal hypertexte.

Tableau 17
Observations relatives à la production du journal hypertexte

Indicateurs	Observations
Perception de l'importance d'apprendre (C1.2)	<p>Pour 8 élèves, le projet du journal hypertexte est d'abord apparu moins important que d'autres tâches. Lors des premiers laboratoires, elles ou ils ont retardé la rédaction du journal prétextant avoir du temps pour le faire plus tard.</p> <p>Entre les semaines 8 à 15, nous avons observé que ces élèves formulaient des remarques devant la somme de travail à effectuer.</p> <p>Nous avons répondu à plusieurs questions liées à l'utilité et à la valeur du projet.</p>
Motivation à apprendre (C2.1)	<p>Lors des laboratoires, plusieurs questions étaient liées aux critères d'évaluation et aux exigences minimales à respecter.</p> <p>Lors d'une activité de recherche de sites Internet pour apprendre de façon continue, nous avons remarqué que peu d'élèves faisaient référence à EnglishTown. Le transfert entre la situation d'apprentissage EnglishTown et le journal hypertexte n'a pas eu lieu. Nous voyons là un exemple de la difficulté des élèves à utiliser leurs connaissances dans des nouvelles situations.</p>

Nous constatons que le projet du journal hypertexte représente un défi trop grand pour plusieurs élèves. La fiche de présentation du projet devrait être plus claire. Le journal hypertexte réunit plusieurs tâches. Nous devons réfléchir à la possibilité de demander aux élèves de compléter certaines tâches pour une date précise. Par exemple, la recherche de sites Web pour apprendre l'anglais de façon continue devrait être soumise pour évaluation vers la semaine 6. Nous pourrions évaluer la grille de vocabulaire vers la semaine 8. La banque de lettres d'affaires pourrait être exigée vers la semaine 12. Ainsi, à la semaine 15, notre tâche de correction serait moins exigeante. Il y a lieu de reconsidérer la pondération du journal hypertexte par rapport aux autres activités d'évaluation du cours.

1.3.2 L'analyse des productions des élèves

Les journaux hypertextes de cinq élèves dépassent les exigences minimales. La mise en page est soignée. Les sections sont clairement identifiées. Les tableaux sont présentés ou commentés. On retrouve des exemples personnels. Les journaux

hypertextes de six élèves ne correspondent pas aux exigences minimales. La mise en page laisse à désirer. Trop d'éléments sont copiés à partir de sites Internet sans que la référence soit précisée. Les élèves collent les informations sans les traiter ou les commenter. À la lumière de ces données, nous jugeons essentiel de corriger la fiche de présentation du projet. Nous devons préciser les exigences minimales. Par exemple, les emprunts de tableaux provenant de sites Internet sont permis à condition de mentionner la source et de se limiter à 10% du contenu du journal hypertexte. Pour la mise en page, nous devrions présenter aux élèves des exemples à suivre.

1.4 Le plan de perfectionnement personnel en anglais des affaires

Au dernier cours, nous avons demandé aux élèves de planifier sept actions à court terme pour apprendre l'anglais de façon continue. Le tableau 18 présente un relevé des énoncés d'action.

Tableau 18
Relevés des énoncés d'action du plan de perfectionnement personnel

Les énoncés du plan de perfectionnement contiennent:	Nombre d'élèves
▪ Regarder des émissions de télévision (Simpsons, Friends, etc.)	13
▪ Utilisation des leçons gratuites sur Internet (EnglishTown, Anglosite, etc.)	12
▪ Poursuivre la rédaction du journal hypertexte	12
▪ Écouter la radio anglaise	8
▪ Lire les communiqués d'un Fan club	7
▪ Lire les articles d'un magazine	7
▪ Rédiger des courriels en anglais	6
▪ Écouter de la musique anglaise en cherchant à comprendre les paroles	6
▪ Lire les bulletins d'informations à propos de l'anglais des affaires.	6
▪ Lire des journaux	4
▪ Regarder les nouvelles anglaises à la télévision	4
▪ Mettre à jour une grille de vocabulaire	3
▪ La pratique d'exercices proposés par des sites Internet	2
▪ Regarder des films en version anglaise	1

Afin de vérifier la variable liée à l'autorégulation des stratégies (C3), nous avons compté le nombre d'énoncés reliés aux situations d'apprentissage proposées dans le cours. Le plan de perfectionnement de douze élèves contient des énoncés en lien avec l'apprentissage en ligne et la poursuite de la rédaction du journal hypertexte. Ces résultats semblent prometteurs, mais nous verrons plus tard, lors des entrevues semi-dirigées, combien d'élèves ont concrétisé leurs objectifs.

1.5 Résultats des entrevues semi-structurées

Nous présentons les données selon l'ordre des questions posées. Les réponses des élèves sont regroupées à la suite des questions. Nous interprétons les données à la suite de chaque tableau.

1.5.1 Les représentations que les élèves ont des cours d'anglais (C1.1)

Nous voulions connaître le rapport que la personne interviewée entretient avec l'apprentissage de l'anglais. Le tableau 19 présente les faits saillants des données recueillies lors des entrevues.

Tableau 19
Résultats relatifs aux représentations des élèves
à propos des cours d'anglais (C1.1)

Question 1.1:	Est-ce que l'anglais est ta matière préférée? Peux-tu expliquer pourquoi?	
Réponses:	Non:	7
	Oui et non:	2
	Oui:	3
L'anglais n'est pas ma matière préférée:	E01	Parce que j'ai de la misère à le parler.
	E05	Parce que je ne suis pas très bonne en anglais.
	E08	Parce que je ne comprends pas beaucoup dans les cours. Ce n'est pas une matière qui m'intéresse ou qui me motive.
	E10	Pas du tout. J'ai tout le temps eu de la misère avec l'anglais.
	E11	Maintenant, j'aime mieux ça qu'avant. Je comprends plus.
	E12	Parce que j'ai toujours eu beaucoup de difficultés surtout à l'oral.

L'anglais est plus ou moins ma matière préférée:	E03	Non. Parce que c'est quand même assez difficile. Oui parce que j'aime ça les langues et que je suis assez bonne là dedans.
	E09	Je n'ai pas de difficulté avec les cours d'anglais. Mais je trouve qu'il y a d'autres cours plus intéressants.
	E07	Plus ou moins, parce que je sais que l'anglais est très important dans notre domaine.
L'anglais est ma matière préférée:	E02	J'ai toujours aimé les cours d'anglais. Comme je compose de la musique, ça me met plus dans le bain de l'anglais.
	E04	J'aime ça..
	E06	C'est une de mes matières préférées. Je réussis bien en anglais.

Nous retenons de ces résultats que plus de sept élèves ont des représentations erronées qui dénotent des attitudes négatives envers les cours d'anglais. Les enregistrements sonores font ressortir que l'apprentissage de la langue seconde requiert beaucoup d'efforts. Des élèves ne comprennent pas toujours les consignes orales et écrites. Quatre élèves considèrent que les cours devraient être plus axés sur le développement des compétences en conversation anglaise. Trois élèves établissent un rapport pragmatique aux savoirs et aux informations. Elles ou ils consacrent des efforts à l'apprentissage et à la pratique d'activités en dehors des cours (chant, correspondance, lecture, conversation).

1.5.2 Perception de l'importance d'apprendre (C1.2)

Nous voulions savoir si la personne interviewée considère que les situations d'apprentissage du cours représentent un défi? Le tableau 20 présente un résumé des réponses obtenues.

Tableau 20
Résultats relatifs à la perception de l'importance d'apprendre (C1.2)

Question 1.2:	Dans le cours de rédaction d'affaires (langue seconde), que représentait pour toi la rédaction du journal d'apprentissage? Était-ce un défi ou une obligation?
Défi:	E01 Plus comme un défi, parce que dans le fond, c'étaient toutes les règles à respecter en anglais. La ponctuation et les lettres d'affaires qui étaient différentes du français. C'est vraiment grâce à ça que j'ai appris beaucoup.
	E02 Même si ça nous apparaissait comme un travail long, c'était plus

	<p>un défi parce qu'on se disait que ça allait nous servir comme un outil.</p> <p>E03 Parce que c'était un gros projet à faire. C'était un projet pour nous aider pour tout le reste de notre vie. C'est un défi parce que c'était un projet qui m'intéressait.</p> <p>E04 C'était plus un défi parce que ça m'amenait à chercher l'information autant l'information sur Internet, dans les livres. Ça nous permettait de chercher et de lire en anglais surtout. Puis de rédiger en anglais.</p> <p>E05 Défi parce que je voulais bien le faire.</p> <p>E07 Parce que l'on montait un outil de travail qui va nous servir dans notre métier.</p> <p>E10 Je trouve que c'était un défi. Parce qu'on pouvait apprendre par nos propres moyens. Il y a bien des affaires qu'on n'aurait pas fait, mais qu'avec le journal de bord on le faisait.</p> <p>E11 C'était plus un défi qu'une obligation. Ce journal là m'a beaucoup aidée avec toutes les données qu'on a écrit.</p> <p>E12 C'était plus un défi. Ça m'a permis d'apprendre beaucoup. Je l'ai fait plus pour moi que parce que c'était un travail. C'est un bon outil et c'est important de le compléter comme il le faut.</p>
Défi et obligation:	<p>E06 Je considère que c'est utile et je vais le garder. C'était une obligation parce que si je n'avais pas eu à le faire, je ne l'aurais pas fait. Je suis contente de l'avoir fait.</p> <p>E09 C'est un peu des deux. Ce n'était pas toujours le fun de le faire. Mais c'était quelque chose de bien. Ça peut me servir plus tard et je peux le passer à quelqu'un d'autre et ça va lui rendre service aussi.</p>
Obligation:	<p>E08 C'était une obligation. Parce qu'il fallait le faire. Je ne trouvais pas que ça servait beaucoup.</p>

Trois mois après le cours *Anglais au bureau II*, nous avons appris que pour neuf élèves, le projet du journal d'apprentissage hypertexte représentait un défi parce qu'il leur demandait de créer un outil de travail utile pour le marché du travail ou parce qu'il leur permettait de structurer leurs connaissances en rédaction anglaise. Pour les autres élèves, il s'agissait d'un travail scolaire. Pendant les laboratoires, quatre élèves nous ont demandé de connaître l'utilité d'un tel travail. Une élève a indiqué que le journal hypertexte ne lui servirait pas car elle ne travaillera jamais en anglais.

1.5.3 Perception de sa propre compétence (C1.3)

Nous voulions savoir comment la personne interviewée perçoit sa compétence en langue anglaise. Le tableau 21 regroupe les réponses des élèves.

Tableau 21
Résultats relatifs à la perception de sa propre compétence (C1.3)

Question 1.3:	Présentement, ta compétence en anglais est-elle suffisante pour tes débuts sur le marché du travail?
Ma compétence est suffisante:	E01 Je vais me débrouiller. E02 Pas de commentaires. E03 Mais j'aimerais savoir un petit peu plus parler en anglais. Être plus à l'aise avec la conversation. E04 Dans la mesure où je ne me sentirais pas capable de parler avec un anglophone une heure de temps au téléphone. Sauf que si une personne appelle et parle en anglais, je pense que je serais capable de me débrouiller pour une dizaine de minutes. E05 Ça dépend des situations. Je me sens plus à l'aise dans la rédaction et la compréhension. E06 Probablement que je me débrouille assez. Mais, il y a place à amélioration. E07 Je trouve que c'est correct. Mais sur le plan de la conversation, j'ai des difficultés. Je suis capable de parler. Mais je ne suis pas toujours sûre d'avoir les termes exacts. E08 Je peux quand même me débrouiller. Ça m'est déjà arrivé d'avoir des conversations en anglais. On peut toujours s'arranger. J'ai juste des bases en anglais.
Ma compétence est insuffisante:	E9 Pas de commentaires. E10 Pas tant que ça, non. C'est sur que j'ai la base de l'anglais. Mais de là à entreprendre une conversation ou écouter la télé en anglais, c'est plus difficile. Je suis capable de me débrouiller un peu au téléphone. Pas plus que ça. E11 Je le comprends. Mais ma difficulté c'est pour le parler. Je ne peux pas m'exprimer facilement. Il faut toujours que je cherche mes mots. Même à l'écoute, j'ai un peu de difficulté aussi. Mais ça va quand même bien. À l'écrit ça va assez bien. E12 Peut-être que je me sous-estime. Mais, je ne suis pas bonne en anglais. Et comme je te disais, c'est juste par rapport à l'oral. Personnellement, j'aimerais mieux me trouver un emploi où je n'aurais pas d'anglais.

Lors des entrevues, neuf élèves affirment être en mesure de se débrouiller en anglais écrit. Lorsque nous comparons ces résultats avec les réponses au question-

naire du début de session (tableau 14, p. 108) nous obtenons la même proportion de réponses c'est à dire 16 élèves sur 19 qui disent se débrouiller en anglais. Nous notons que 9 élèves formulent des commentaires par rapport à la conversation anglaise et que 7 élèves se jugent faibles en conversation anglaise. Alors que le cours développe la compétence en rédaction d'affaires, les élèves remarquent qu'ils n'ont pas suffisamment développé leur compétence en conversation anglaise. Par ailleurs, lorsque nous avons analysé les curriculum vitae des élèves, nous avons observé que cinq élèves ne mentionnaient pas la connaissance de base de l'anglais. Après vérification auprès des élèves, nous avons appris qu'il ne s'agissait pas d'un oubli. Ces élèves ne se sentent pas suffisamment compétentes ou compétents.

1.5.4 La motivation à apprendre et à transférer (C2.1)

Nous voulions savoir si, de son propre point de vue, la personne interviewée est motivée à se fixer des objectifs et à consentir des efforts personnels en vue d'apprendre l'anglais des affaires. Est-ce qu'elle a persisté dans ses efforts pour apprendre la langue anglaise? Le tableau 22 présente un résumé des réponses obtenues.

Tableau 22
Résultats relatifs à la motivation à apprendre l'anglais
de façon autonome (C2.1)

Question 2.1:	Quelles sont tes stratégies pour te motiver à apprendre la langue anglaise?
Activités personnelles	Aucune activité: 2
	Apprentissage sur Internet: 3
	Musique: 1
	Télévision: 2
	Télévision et Internet: 2
	Télévision et lecture: 1
	Télévision et musique: 1
Aucune activité	E03 Je n'écoute pas la télévision, même en français. Je ne lis pas souvent en anglais. Mais j'aimerais ça. E08 Je n'ai pas de stratégies pour apprendre l'anglais en dehors des cours. Peut-être un peu la musique en anglais. J'essaie maintenant d'aller chercher des paroles de chansons sur Internet.
Activités	E01 Des émissions que j'écoute en anglais, comme les Simpsons. Des films que j'ai vus en français que je réécoute en anglais.

	<p>Comme les DVD. Ensuite, j'utilise Internet. Je lis des textes anglais.</p> <p>E02 Je lis beaucoup de revues anglaises. J'achète des cassettes vidéo d'entrevues de groupes en anglais. Je n'écoute pas de films parce qu'à l'appartement on n'est pas branché sur le câble. Mais j'aimerais ça.</p> <p>E04 La télévision, un petit peu. Surtout dans Musique Plus. Internet Beaucoup. Quand je fais mes recherches sur Internet, c'est toujours en anglais.</p> <p>E05 Je lis souvent sur Internet en anglais. J'essaie de comprendre ce qui m'intéresse.</p> <p>E06 J'écoute la TV en anglais. Je lis des magazines. Je lis des journaux en anglais.</p> <p>E07 Sur internet, je lis les exercices d'English Town. J'écoute la télé en anglais.</p> <p>E09 J'écoute la télévision en anglais presque toujours. Ça m'aide beaucoup, surtout pour la compréhension. Je parle avec mes enfants en anglais.</p> <p>E10 J'essaie de comprendre les paroles des chansons que j'aime. J'écoute la télé en anglais de temps à autre.</p> <p>E11 De plus en plus, j'écoute des émissions de télévision en anglais. Ce sont des émissions comme Wheel of Fortune ou Who want to be a Millionnaire et des Soap. Ça habitue mon oreille à l'anglais.</p> <p>E12 C'est sûr que j'ai commencé un peu la télé. Ça je ne le faisais pas avant. Quand je vais sur Internet, je peux maintenant consulter des sites en anglais. Lorsque j'écoute de la musique, je fais des efforts pour comprendre les paroles.</p>
--	--

Regarder la télévision anglaise arrive au premier rang dans les moyens utilisés pour se motiver à l'apprentissage autonome de la langue seconde. Viennent ensuite la musique et l'utilisation d'Internet et la lecture de magazines ou de textes sur Internet.

Dans le cours Anglais au bureau, les élèves ont participé à différentes activités et différents exercices. Nous avons cherché à savoir quelles activités les motivaient à apprendre. Le tableau 23 présente les résultats.

Tableau 23
Résultats relatifs aux activités du cours qui motivent à apprendre (C2.1)

Q2.2. Parmi les activités proposées dans le cours, lesquelles ont été utiles pour te motiver à développer ta compétence?		
Situations d'enseignement et d'apprentissage	OUI	NON
a. Exercices de grammaire anglaise	11	1
b. Exercices pratiques de rédaction et de correction de lettres	12	
c. Élaboration d'un plan d'action pour se perfectionner	7	5
d. Exploitation d'Internet pour apprendre l'anglais	11	1
e. Rédaction du journal d'apprentissage	11	1
f. Travail pratique de rédaction anglaise	11	1
Commentaires à propos des exercices de grammaire anglaise	E03 Faire les exercices dans le cours c'était mieux. Les faire à la maison. C'est ennuyeux. E05 Parce que la grammaire, j'en ai pas fait beaucoup. E07 C'est très utile, car la grammaire c'est ma faiblesse. E12 Vers la fin de la session, ça devenait long. Mais je trouvais les exercices intéressants.	
Commentaires à propos des exercices de rédaction et de correction de lettres	E04 Beaucoup. E07 C'est important. E08 Ça aidait. Mais je laissais beaucoup d'erreurs. E10 Ça m'a aidé beaucoup et ça m'a motivé.	
Commentaires à propos du plan d'action pour se perfectionner	OUI E02 Ça peut être utile pour les gens qui prennent ça au sérieux. E04 Plus les exemples que vous avez apportés. E09 Ça j'ai trouvé ça bien. E11 Un peu. E12 Ça m'a aidé à me pousser à faire des choses que je ne faisais pas avant. NON E03 Je pourrais dire oui, mais je n'écoute toujours pas rien en anglais. Ça m'y a fait penser, mais ça ne m'a pas motivé à le faire. E06 Ça m'a donné des idées, mais je n'ai pas vraiment suivi de plan. E07 C'est important. Mais il faut avoir le temps de faire les activités qu'on marque. E08 Je n'ai rien fait après. E10 Je ne l'ai pas tout le temps suivi.	
Commentaires à propos de l'exploitation d'Internet pour apprendre l'anglais	OUI E02 Surtout pour la recherche. C'était le fun. Ça nous faisait prendre en note des bons sites anglais de traduction qui seront utiles sur le marché du travail. Les exercices EnglishTown, je n'avais pas le temps. J'ai arrêté ça. E03 Beaucoup. Très. E04 Beaucoup. E06 C'est utile.	

	<p>E08 Ça nous aide à savoir où aller si on a un problème.</p> <p>E10 Les exercices sur Internet.</p> <p>E12 Oui beaucoup. Même aujourd'hui, je visite des site et ça m'aide à comprendre. Les traducteurs. Les dictionnaires. Les Power-Point.</p> <p>NON</p> <p>E01 Ça n'a pas été utile. Je n'avais pas le temps.</p>
Commentaires à propos de la rédaction du journal hypertexte	<p>OUI</p> <p>E03 Beaucoup.</p> <p>E07 C'est très utile.</p> <p>E10 Ça m'a énormément aidée.</p> <p>NON</p> <p>E08 J'ai trouvé que c'était plus de la transcription et qu'on n'avait pas le temps de tout faire.</p>
Commentaires à propos du travail pratique de rédaction anglaise	<p>OUI</p> <p>E02 Le travail pratique. Tu nous as laissés libres de choisir un sujet à notre choix. Il y a toujours du monde qui ne savent pas quoi faire. Moi, ça m'a été utile. Quand, il n'y a pas de sujet précis, quelqu'un va faire quelque chose qu'il aime.</p> <p>E03 Surtout parce que le sujet était libre. Tu te documentes plus, tu vas plus chercher à fond. Puis, c'est pas grave si c'est de l'anglais, parce que t'aimes ça. Donc, t'en apprends plus sans trop le savoir.</p> <p>E04 Très motivant</p> <p>E06 On a appris beaucoup de nouveau vocabulaire.</p> <p>E07 J'ai trouvé ça le fun. Quand je trouve quelque chose d'intéressant, ça me motive à le faire.</p> <p>E10 Ça m'a aidé de traduire notre recherche.</p> <p>E12 Le défi de bâtir un site Web sur un sujet qui nous intéresse, ça nous dérangeait pas de travailler, même en anglais. De choisir un sujet qui nous intéresse, c'est très motivant. Si on aime ce qu'on fait, ça ne nous dérange pas de le faire.</p> <p>NON</p> <p>E08 C'était assez long. On a utilisé des traducteurs sur Internet et on n'a pas eu le temps de vérifier vraiment. Le fait de préparer des questions d'examen, c'était le fun parce qu'on savait un peu plus à quoi s'attendre comme questions et ça facilitait l'étude.</p>

Nous apprenons ici que les exercices pratiques de rédaction et de correction de lettres d'affaires ont été considérés comme utiles par tous les élèves. Par contre, l'élaboration du plan d'action pour se perfectionner n'a pas suscité la motivation chez plusieurs élèves. Ce résultat est lié au fait que nous n'avons pas suffisamment bien expliqué le projet aux élèves. Comme nous considérons que la détermination de buts, fixation d'objectifs et la planification d'activités sont des étapes essentielles à la mo-

tivation et au transfert des apprentissages, nous jugeons essentiel de revoir notre façon de présenter ce projet aux élèves.

Par ailleurs, dans le cas du travail pratique en rédaction anglaise, nous avons appris que lorsque l'élève choisit le sujet et la technologie de présentation, elle ou il s'engage à fond, même si l'activité ne compte que pour dix points dans la session. Lorsque les élèves effectuent une recherche à partir d'un sujet qui les passionne (cinéma, musique, lecture, tourisme, entreprises, animaux, etc.) et si on leur demande de choisir un médium de présentation (affiche, annonce, présentation PowerPoint, page Web, exposé) elles ou ils s'engagent à fond dans le projet. Nous considérons qu'il est dommage que nous n'ayons pas pensé à établir des liens entre le journal hypertexte et le travail pratique. Ainsi, le journal hypertexte pourrait servir de portfolio en anglais des affaires. Les élèves pourraient y inclure des photographies, des captures d'écrans et des liens avec des réalisations personnelles.

1.5.5 Persistance dans la tâche d'apprentissage (C2.2)

Trois mois après le cours *Anglais au bureau II*, nous voulions savoir si le journal hypertexte avait été utile dans leur apprentissage de la langue anglaise. Au tableau 24, on présente un résumé des réponses obtenues.

Tableau 24
Résultats relatifs à la persistance dans la tâche d'apprentissage (C2.2)

Question 2.3:	Depuis le 1er janvier dernier, est-ce que le journal d'apprentissage a pu être utile dans ton apprentissage de la langue anglaise?
Commentaires des élèves	<p>OUI (10 fois)</p> <p>E02 Dans un autre cours, on s'en sert pour nous préparer aux tests.</p> <p>E05 Nous utilisons encore le journal d'apprentissage dans un cours.</p> <p>E07 Dans un autre cours, on a mis à jour le journal et on pouvait l'utiliser lors de l'examen.</p> <p>E09 Je l'ai consulté quelques fois.</p> <p>E10 Dans l'examen qu'on a fait récemment, je me suis référée au journal de bord.</p> <p>E11 Je l'ai utilisé. J'ai effectué des améliorations.</p> <p>E12 Nous avons le droit de l'utiliser dans un autre cours. Alors je continue à le mettre à jour. C'est encore utile.</p>

	<p>NON (2 fois)</p> <p>E04 On l'a utilisé une fois dans un examen. J'ai moins à consulter le journal que les autres qui ont plus de difficultés avec l'anglais.</p> <p>E08 Je l'ai ouvert pour regarder les sites Internet et pour les modèles de lettres.</p>
--	---

Cette question de l'entrevue semi-dirigée ne nous permet pas de mesurer avec précision la persistance dans la tâche d'apprentissage. Le nombre d'élèves affirmant avoir utilisé le journal hypertexte est élevé parce qu'une enseignante a autorisé les élèves à l'utiliser. Par contre, dans la même période, nous avons observé les élèves en situation. En effet, dans le cours Organisation d'événements, les élèves devaient produire des documents bilingues. D'après notre observation, nous pouvons affirmer avec certitude que seulement cinq élèves ont eu recours au journal hypertexte comme outil de référence ou pour y insérer les nouveaux modèles de documents réalisés.

Toujours en lien avec la persistance dans la tâche d'apprentissage (C2.2), nous avons voulu savoir ce que le sujet interviewé pensait des leçons d'anglais des affaires proposées par le site Internet www.EnglishTown.com. Trois mois après le cours *Anglais au bureau II*, est-ce que le sujet est toujours abonné et est-ce qu'il complète les exercices? Le tableau 25 présente un résumé des réponses obtenues.

Tableau 25
Résultats relatifs à la persistance dans la tâche EnglishTown (C2.2)

Question 2.4:	<p>Que penses-tu des exercices d'apprentissages proposés quotidiennement par le site Internet EnglishTown?</p> <p>Est-ce que tu complètes les exercices?</p>
Commentaires des élèves	<p>OUI (7 fois)</p> <p>E03 Oui, mais, je ne me sers pas des exercices. Peut-être deux fois pendant la session. Je n'ai pas essayé de « chatter ». J'aimerais « chatter ». Mais je vais très peu sur Internet.</p> <p>E04 C'est super bien. Moi, je suis inscrite à deux niveaux. Le niveau débutant et le niveau intermédiaire. Je trouve que c'est bien écrit. C'est facile à comprendre. Ce n'est pas trop long. Quand il y a des pages et des pages d'information, on se perd.</p> <p>E05 Je suis toujours membre. Mais, je fais les exercices seulement quand j'ai le temps. Le plus souvent, j'efface les exercices. Je</p>

	<p>me suis fait un répertoire, je les place dedans pour les consulter lorsque j'aurai plus le temps.</p> <p>E07 Je trouve ce site très intéressant. Ça parle de tout. Ça nous aide à mieux comprendre lors de la lecture. Je complète les exercices.</p> <p>E10 Pas tout le temps. Les exercices que je suis capable de faire, je les complète. Mais, il y a des exercices que je ne comprends pas. Je ne fais pas imprimer les exercices.</p> <p>E11 Je ne complète pas toujours les exercices. Certains exercices sont trop faciles. Je ne les imprime pas. Je complète les exercices et je les supprime.</p> <p>E12 Au début je les faisais. Mais présentement, je n'ai pas le temps de les compléter.</p> <p>NON (5 fois)</p> <p>E01 Je suis toujours abonnée à EnglishTown. Au début je complétais les exercices. À la longue, je me suis tannée de les faire. Ces temps-ci, le plus souvent, je ne lis pas les messages.</p> <p>E02 Je n'avais plus le temps de compléter les exercices proposés.</p> <p>E06 J'ai bloqué ce site. Je ne faisais pas les exercices. Je ne sais pas. C'était trop. Ils m'envoyaient deux exercices par jour. Je n'avais pas le temps de les faire. Je les ai flushés. Ils m'ont envoyé avancé. Quand on les ouvre, il y a plein d'informations.</p> <p>E08 Je n'ai pas le temps. Je me suis désabonné au site EnglishTown.</p> <p>E09 J'en ai regardé quelques-uns. Mais, je ne complète pas les exercices. Je suis toujours abonnée à ce site.</p>
--	--

Une fois les cours complétés, plusieurs élèves ont abandonné les exercices EnglishTown pour différentes raisons. Les principales étant le manque de temps pour lire les aide-mémoire et de compléter les exercices. Les autres étant le manque d'espace sur le serveur de courrier électronique.

Par la question suivante, nous voulions savoir si l'élève avait trouvé d'autres ressources pour se perfectionner en anglais. Est-ce qu'il ou elle a cherché à dépasser les demandes du cours? Le tableau 26 présente un résumé des réponses obtenues.

Tableau 26
Résultats relatifs à la persistance dans la tâche d'apprentissage (C2.2)

Question 2.5	Depuis le 1er janvier, est-ce que tu as pu trouver d'autres ressources pour t'aider à perfectionner tes connaissances en langue anglaise?
Commentaires des élèves	<p>OUI (9 fois)</p> <p>E01 Il y aurait les CD-Rom de Parlons-Anglais que nous utilisons dans le cours de Sylvie. Mais c'est tout.</p> <p>E02 Le CD-Rom de Parlons Anglais c'est plutôt frustrant. Lorsqu'on donne une réponse, le logiciel nous dit souvent qu'on a fait une erreur. C'est pratique pour connaître des mots du monde des affaires.</p> <p>E03 Mais, ça aurait été le fun de mettre l'accent dans le journal de bord sur la conversation téléphonique. Peut-être une pratique, pour savoir qu'est-ce qu'il faut dire au début d'un appel téléphonique. Parce que quand tu reçois un appel, tu ne sais pas toujours comment répondre.</p> <p>E04 Nous utilisons le logiciel Parlons-Anglais. Je trouve que c'est très utile. Les gens ont un bel accent. On dirait qu'ils parlent bien et ça nous aide à l'écoute.</p> <p>E05 Parlons anglais que nous utilisons dans les cours de Sylvie.</p> <p>E06 Les CD de Parlons Anglais, je n'aime pas vraiment ça. Lorsqu'on donne des réponses aux questions, la réponse nous dit que c'est pas bon. Alors que c'est la bonne réponse. On doit répéter plusieurs fois. Le logiciel ne confirme pas vraiment. Moi, je n'aime pas apprendre de cette façon.</p> <p>E11 Les CD de Parlons anglais. J'aime ça! Pour la prononciation, c'est difficile.</p> <p>E10 Parlons Anglais, ça m'aide pour la prononciation.</p> <p>E12 Le CD Parlons Anglais, je trouve que c'est intéressant.</p> <p>NON (3 fois)</p> <p>E07 Pas facilement.</p> <p>E09 J'ai pas vraiment travaillé là dessus.</p>

Plusieurs élèves mentionnent le logiciel Parlons Anglais qui a été utilisé dans un autre cours. Si nous excluons ce logiciel, nous constatons que les élèves n'ont pas vraiment cherché d'autres ressources pour perfectionner leurs connaissances. En dehors des cours, l'élève ne fait rien pour s'améliorer. Par ailleurs, nous avons observé que plusieurs élèves ne font que ce qui est demandé. Si la consigne est de créer une liste d'au moins cent cinquante mots de vocabulaire, les élèves se limitent à cent cinquante mots. Nous devons donc modifier la formulation de nos demandes et de nos critères d'évaluation pour encourager les élèves à dépasser le seuil demandé.

Enfin, nous voulions connaître la perception des élèves à propos de leur capacité à transférer leurs connaissances de l'école au milieu de travail. Le tableau 27 présente un résumé des réponses obtenues.

Tableau 27
Résultats relatifs à la perception de sa propre capacité à transférer (C2.3)

Question 2.6:	Est-ce que tu seras capable de transférer tes apprentissages à différentes situations sur le marché du travail?
Commentaires des élèves	<p>OUI (11 fois)</p> <p>E02 Pas de problèmes.</p> <p>E06 Je vais garder mon journal de bord avec moi et il y a des modèles de lettres dedans qui me seront utiles.</p> <p>E07 Il m'arrive parfois de servir des clients en anglais là où je travaille.</p> <p>E08 Pour les modèles de lettres, oui. Je ne savais pas comment les faire en anglais. Les références de site Internet seront utiles, car on pourra retourner au besoin. Les phrases types.</p> <p>E09 Rédaction de lettres d'affaires. L'aide pour aller chercher de l'information sur Internet. Modèles de lettres. Modèles de documents.</p> <p>E10 La lettre anglaise. Les modèles de lettres et la ponctuation.</p> <p>E11 Je vais me débrouiller. C'est arrivé dans mon stage. Il y avait une personne anglophone et j'ai été capable de lui répondre.</p> <p>OUI ET NON (1 fois)</p> <p>E12 Pour l'écrit, c'est oui. Pour l'oral, je ne me sens pas prête du tout.</p>

Une seule élève affirme que pour la communication orale, elle n'est pas prête. Onze élèves ont l'impression de pouvoir se débrouiller en situation de travail. Il y a ici une contradiction avec d'autres réponses. Certains élèves n'ont pas un sentiment de compétence très élevé. Pourtant, ils répondent ici qu'ils vont être capables de se débrouiller ou de s'adapter au milieu de travail. Est-ce que les élèves ont l'impression que l'anglais sera peu sollicité dans le milieu de travail? Dans la région de Québec, plusieurs élèves croient qu'il est relativement facile de se trouver un emploi de bureau qui ne requiert pas le recours à la langue seconde.

1.5.6 L'autorégulation des stratégies (C3)

Nous voulions savoir si la personne interviewée utilise consciemment des stratégies pour actualiser ses connaissances en langue anglaise? Est-ce que la per-

sonne interviewée a un projet personnel pour perfectionner son anglais? Est-ce qu'elle se fixe des objectifs? Est-ce qu'elle prend les moyens pour les atteindre? Est-ce qu'elle évalue par elle-même le chemin parcouru?

Tableau 28
Résultats relatifs aux deux contraintes:
Se fixer des objectifs de perfectionnement (C3.1)
et prendre les moyens pour les atteindre (C3.2)

Question 3.1:	Depuis la fin des cours, est-ce que tu as un projet personnel pour te perfectionner en anglais des affaires?
Commentaires des élèves	<p>NON (9 fois)</p> <p>E02 Pas vraiment. Vite de même, je ne pense pas. Je suis attaché à mon quartier de Sainte-Foy.</p> <p>E06 Je ne me suis pas fixé d'objectifs.</p> <p>E08 La seule chose que je fais personnellement, c'est d'aller chercher les paroles de chansons que j'aime sur Internet.</p> <p>E09 J'aimerais ça travailler dans un contexte bilingue.</p> <p>E10 Pas vraiment.</p> <p>E12 Pour l'instant pas vraiment. C'est quelque chose que je ne suis pas "sécure" avec ça. Je ne suis pas certaine d'avoir la volonté pour travailler sur le parler. Mais, pour un moyen pour m'améliorer, ça serait probablement des cours.</p> <p>OUI (3 fois)</p> <p>E04 Ce que j'ai l'intention de faire surtout c'est lorsque je vais commencer à travailler, je vais m'informer s'il n'y a pas une possibilité de se perfectionner en suivant des cours de conversation anglaise par les soirs.</p> <p>E07 Lorsque je vais commencer à travailler, j'ai comme objectif de suivre des cours de conversation anglaise en soirée.</p> <p>E11 J'aimerais ça faire un cours d'immersion anglaise qui met l'accent sur la conversation anglaise et le dialogue. C'est vraiment juste ça qui est ma faiblesse présentement.</p>

Nous constatons ici que neuf des douze sujets interviewés n'ont pas vraiment songé à entreprendre une démarche d'apprentissage continu en anglais langue seconde. L'important c'est de terminer le programme d'études et de se trouver un emploi. Par ailleurs, parmi les trois élèves qui répondent affirmativement à cette question, nous constatons que deux élèves disent qu'ils passeront à l'action dès qu'ils commenceront à travailler.

Pour ce qui est des réflexions à propos du chemin parcouru (C3.3), nous avons demandé aux élèves de rédiger la conclusion du journal hypertexte en répondant à la question quel chemin avez-vous parcouru depuis le début de ce projet? Le tableau 29 présente trois extraits d'énoncés d'élèves.

Tableau 29
Exemples de réflexions à propos du chemin parcouru (C3.3)

-
- | | |
|----|---|
| E1 | J'ai beaucoup appris dans ce cours. Je suis agréablement surprise! Car au début j'étais très inquiète, j'avais l'impression que la charge de travail serait trop lourde pour moi. En bout de ligne, je constate qu'il y avait beaucoup de travail, mais que chacune des activités était liée à la suivante, ce qui a fait que parfois, j'avais seulement quelques petites choses à ajouter, mais une bonne partie du travail était déjà réalisée. Mon journal de bord me sera certainement, avec le temps, indispensable. Surtout à l'intérieur d'une entreprise où je ne disposerai pas nécessairement de tout le temps voulu pour rechercher une information. J'ai l'intention d'en faire mon meilleur ami. |
| E2 | Tout d'abord, cet outil m'a permis de faire une bonne révision de tout ce que j'avais appris dans mes cours d'anglais précédents. Je crois que cet aide grammatical pourra m'être très utile en milieu de travail. Internet a complètement révolutionné le domaine des communications et les échanges en anglais sont de plus en plus fréquents. C'est pour cette raison que je crois qu'un outil de ce type est maintenant indispensable dans tout milieu de travail. |
| E3 | Pour conclure cet ouvrage, il est important de spécifier qu'avec plus de temps, ce dernier aurait été encore plus volumineux, plus complet et plus spécifique. Malgré ce léger inconvénient, mon document me servira d'outil d'apprentissage et sera pour moi d'une grande utilité tout au long de ma carrière. Mon document a été facile à réaliser malgré la gestion de mon temps par rapport aux autres projets d'étude concurrents. Par contre, avec les modifications qui seront ajoutées au fil des années, mon ouvrage deviendra plus complet et plus volumineux. Finalement j'ai trouvé ingénieux, profitable et intéressant de participer à ce projet. |
-

2. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Cette recherche-action est basée sur les quatre phases d'un processus de gestion de la qualité a) planifier, b) agir, c) vérifier et d) améliorer. Dans les deux premières phases, nous avons planifié et expérimenté des situations d'apprentissage. La

troisième phase de la recherche-action nous permet de vérifier si les situations d'apprentissage expérimentées ont favorisé le transfert des apprentissages. Nous ne prétendons pas avoir fait le tour de tous les aspects reliés à la dynamique du transfert. Les trois contraintes générales du modèle théorique de Tardif (1999) nous ont fourni des variables significatives pour observer les élèves en situation. Dans ce qui suit, nous allons faire une synthèse des résultats de notre recherche.

2.1 Le rapport pragmatique aux savoirs (C1)

Dans la perspective du rapport que les élèves établissent avec les situations d'apprentissage (C1), nous avons appris que les représentations des élèves à propos des cours d'anglais sont généralement marquées par des impressions qui suscitent peu d'intérêt (C1.1). Comme les élèves n'ont pas d'idée précise des situations de travail, elles ou ils sont portés à associer les tâches que nous leur proposons à des travaux scolaires sans rapport avec la vraie vie. La valeur attribuée à un travail est étroitement liée à l'évaluation. Les élèves ne s'engagent pas longtemps si la tâche n'est pas évaluée. Ainsi, plusieurs élèves ont abandonné le projet d'apprentissage en ligne EnglishTown. Les exercices n'avaient pas d'utilité immédiate. Les élèves n'ont pas fait le lien entre le projet EnglishTown et la rédaction du journal hypertexte. Pour la moitié des élèves, la rédaction du journal hypertexte ne représentait pas la création d'un outil pratique pour le milieu de travail, mais un travail long qui ne compte que pour 15 points de la note finale. Enfin, plusieurs élèves n'ont pas compris l'utilité du plan de perfectionnement continu en anglais des affaires. Les résultats nous indiquent que nous devons travailler sur la valeur des tâches que nous proposons aux élèves. Est-ce que la situation d'apprentissage répond à ses buts d'apprentissage? Est-ce que l'élève peut effectuer des choix personnels en fonction de ses besoins et de ses goûts? Est-ce que les tâches proposées ont des retombées utiles à court terme? Tous les élèves savent que la maîtrise de la langue seconde est un atout recherché par les employeurs (C1.2). Cependant, des élèves ont le sentiment qu'ils ou qu'elles se trouveront un emploi qui ne nécessitera pas le recours aux connaissances en langue seconde. Pour d'autres, le besoin de maîtriser l'anglais n'est pas immédiat. C'est dans six à huit mois. Sur le plan de la perception de leur compétence (C1.3) les élèves considèrent qu'ils ou qu'elles se débrouillent en anglais écrit. Par contre, ils ou elles ne s'estiment

pas suffisamment préparés en conversation anglaise. Les communications téléphoniques et la préparation d'un exposé oral sont des tâches redoutées.

2.2 La motivation à transférer (C2)

Dans la perspective de la motivation à transférer (C2), nous avons appris que la motivation à apprendre la langue seconde (C2.1) est plutôt faible. En dehors des cours, les élèves ne pratiquent pas beaucoup. Le temps consacré à l'étude se situe à moins de deux heures par semaine. Le temps consacré à des activités personnelles autres que l'étude se situe à moins d'une heure par semaine. Pour la production du journal hypertexte la motivation à apprendre a été élevée pour près de la moitié des élèves qui ont soigné la mise en page et apporté plusieurs éléments personnels à leur projet. La persistance dans la tâche d'apprentissage (C2.2) est faible. Le projet d'apprentissage en ligne a été abandonné par plusieurs élèves avant la fin du cours *Anglais au bureau II*. Nous avons l'impression de ne pas suffisamment avoir bien expliqué ce projet aux élèves. Les entrevues semi-dirigées confirment que les élèves n'ont pas bien compris l'utilité du plan de perfectionnement continu. À deux sessions de la fin du programme d'études, la majorité des élèves se croient en mesure de transférer ses connaissances entre le milieu scolaire et le marché du travail. Mais, lorsque nous plaçons les élèves en situation réelle de production dans un autre cours, très peu d'élèves utilisent les connaissances développées dans le cours *Anglais au bureau II*. Elles ou ils n'utilisent pas le journal hypertexte. Leur premier réflexe est d'aller chercher un dictionnaire bilingue et de traduire en mot à mot.

2.3 L'autorégulation des stratégies (C3)

Les élèves se sont fixé sept objectifs de perfectionnement (C3.1) parce qu'il fallait le faire pour l'évaluation du plan de perfectionnement continu. Seulement cinq élèves sont passés à l'action en prenant les moyens pour atteindre leurs objectifs (C3.2). La réflexion sur le chemin parcouru (C3.3) est présente dans le journal hypertexte. Bien que les élèves s'estiment faibles en conversation anglaise, ils ou elles

n'ont pas planifié d'objectifs en lien avec le développement de cette compétence de base.

2.4 Le transfert d'une tâche source à une tâche cible

En terminant, est-ce que les données nous permettent de conclure que le transfert des apprentissages d'une tâche source à une tâche cible a eu lieu? Lors des entrevues semi-dirigées réalisées trois mois après le cours anglais au bureau, nous apprenons que cinq élèves ont pris en charge leur apprentissage de l'anglais. Ils ou elles ont mis à exécution leur plan de perfectionnement. Ils ou elles ont enrichi leur journal hypertexte. L'apprentissage en ligne fait partie de leurs ressources de perfectionnement. Pour une première expérimentation, nous jugeons que c'est un bon résultat que nous chercherons à améliorer en raffinant nos méthodes et nos outils pédagogiques.

L'observation participante pendant les cours, l'analyse des productions des élèves et des entrevues semi-dirigées nous permet de préparer le terrain à la dernière phase de la recherche action. Cette phase consiste à planifier des actions pour améliorer la qualité des situations d'apprentissage en ciblant les trois contraintes générales à la dynamique du transfert des apprentissages.

CONCLUSION

En conclusion, nous résumons les principaux aspects de notre réflexion sur l'action et nous cherchons à répondre à la question de recherche. Ensuite, conformément à la dernière phase de notre méthode de recherche-action, nous proposons des recommandations pour améliorer les situations d'apprentissage que nous avons expérimentées.

En intégrant la formation par compétences dans le cours *Anglais au bureau II*, nous voulions savoir comment construire des situations pédagogiques qui favoriseraient le transfert des apprentissages en anglais langue seconde. Pour les spécialistes en enseignement des langues, la maîtrise d'une langue seconde requiert beaucoup de motivation et plus de 5 000 heures d'apprentissage intensif. Le programme d'études en techniques de bureautique offre moins de 250 heures de cours d'anglais réparties sur trois années. Dans ce cadre, il nous semble essentiel d'utiliser les situations d'enseignement pour motiver les élèves à prendre le contrôle de leurs apprentissages en langue seconde. Comment développer leur volonté d'apprendre l'anglais des affaires de façon autonome? Comment les amener à apprendre de façon continue à partir de situations de la vie personnelle et professionnelle?

La dynamique du transfert des apprentissages représente une avenue intéressante pour développer l'apprentissage continu. En formation technique, le transfert est défini comme «un mécanisme cognitif et adaptatif consistant à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source» (Tardif, 1999, p. 71). Pour les enseignantes et les enseignants, il s'agit de construire des situations où l'élève devra utiliser, de façon autonome, les connaissances et les compétences de son programme d'études.

En tant que mécanisme cognitif, le transfert nécessite que l'élève prenne conscience de ses processus d'apprentissage et des stratégies lui permettant de réinvestir ses connaissances et ses compétences. Les recherches à propos de la dynamique

du transfert démontrent que trois contraintes générales doivent être prises en considération par les enseignantes et les enseignants lors de la construction des situations pédagogiques. Ces trois contraintes générales sont: le rapport que les élèves établissent avec les savoirs proposés, leur motivation à transférer et l'autorégulation de leurs stratégies. (Tardif, 1999, p. 103)

La recherche-action s'est déroulée selon les modèles de gestion de la qualité comportant un cycle de quatre phases: la planification, l'action, la réflexion et l'amélioration. Dans les deux premières phases de notre recherche-action, nous avons construit et expérimenté trois situations pédagogiques qui intègrent la dynamique du transfert des apprentissages. La première situation visait l'apprentissage autonome de l'anglais des affaires sur Internet. La deuxième situation proposait aux élèves de se construire des outils de travail en rédaction anglaise. La troisième situation demandait à chaque élève de se fixer sept objectifs en vue d'amorcer une démarche de perfectionnement continu en anglais des affaires.

Dans la phase de réflexion, l'étude des résultats de recherche confirment que dans une classe de 19 élèves, seulement cinq élèves ont adopté la voie de l'apprentissage continu de l'anglais des affaires. Ces élèves considéraient que les situations proposées étaient utiles pour le milieu de travail (C1), ils ou elles se sont engagés et ont persévéré dans les trois situations d'apprentissage proposées (C2). Trois mois après les cours d'*Anglais au bureau II*, elles ou ils utilisaient régulièrement et avaient amélioré les outils proposés pour se perfectionner (C3). Pour quatorze élèves, le transfert n'était pas au rendez-vous. Le journal hypertexte, l'apprentissage en ligne et le plan de perfectionnement continu ont été considérés comme des travaux scolaires qui n'ont plus d'utilité une fois les cours terminés (C1). L'observation dans les laboratoires nous a appris que ces élèves n'étaient pas motivés par les tâches proposées (C2). Trois mois après les cours d'*Anglais au bureau II*, nous avons appris lors des entrevues semi-dirigées que ces élèves n'avaient plus recours aux outils développés; ni aux stratégies enseignées trois mois plus tôt. Pour ces élèves, on peut dire que l'apprentissage de la langue seconde s'est arrêté avec la fin du cours d'anglais (C3).

Les réflexions de Jonnaert (2002) nous ont appris qu'il ne suffit pas de proposer aux élèves des situations contextualisées en milieu réel pour provoquer un transfert d'apprentissages. Les tâches que nous proposons aux élèves sont filtrées par leurs représentations mentales, la motivation scolaire et la métacognition. Devant une situation d'apprentissage comportant plusieurs tâches, l'élève se questionne sur la viabilité de chaque tâche: Quel est le but de cette tâche? Qu'est-ce que je dois savoir? Qu'est-ce que je dois faire? Est-ce que je suis capable? Est-ce que j'ai le temps? Est-ce que j'ai le goût de le faire? Qu'est-ce que ça me rapporte? Nous voyons par ce questionnement que l'élève pourra choisir de s'engager à fond dans la tâche ou de faire le strict minimum pour obtenir la note de passage. La construction des situations d'apprentissage doit donc tenir compte des représentations mentales des élèves, des connaissances déjà acquises et de leurs intérêts personnels.

Par ailleurs, que pouvons-nous faire pour motiver plus d'élèves à s'engager sur la voie de l'apprentissage continu de l'anglais des affaires? Cette question nous a conduit à formuler des pistes de solution que nous pourrions intégrer aux situations d'enseignement et aux situations d'apprentissage que nous aurons à planifier à l'avenir. Nous allons regrouper nos recommandations selon les trois variables principales de la recherche: le rapport pragmatique aux savoirs (C1), la motivation à transférer (C2) et l'autorégulation des stratégies (C3).

En premier lieu, nous devons nous préoccuper du rapport que les élèves établissent avec les cours d'anglais. Par les entrevues semi-dirigées, nous avons appris que plusieurs élèves se sentent incompetents ou incompetentes en langue seconde. Ils ou elles acquièrent généralement beaucoup de notions sans nécessairement les mettre en pratique à l'extérieur des cours. Dans les premières semaines du cours, nous devrions planifier des tâches simples qui vont contribuer à redonner aux élèves le goût d'apprendre l'anglais. Ces tâches pourraient être des parties du journal hypertexte. Ainsi, les élèves auraient moins l'impression que le journal hypertexte est un gros projet.

Nos situations d'enseignement devraient permettre aux élèves de créer des liens plus significatifs entre les tâches sources et les tâches cibles. Ne connaissant pas

suffisamment le milieu de travail, les élèves n'arrivent pas facilement à se représenter une tâche cible. Les éléments de compétence du plan de cours présenté en début de session sont souvent formulés en termes vagues et décontextualisés. Nous jugeons essentiel de préparer pour chaque situation un scénario pédagogique comportant une fiche de présentation de la situation d'apprentissage à l'élève. Cette fiche servira à contextualiser les tâches à accomplir, à rappeler les productions attendues et les critères de réalisation.

Les situations d'apprentissage devraient comporter des tâches authentiques ayant des retombées utiles à court terme pour l'élève dans le développement des éléments de la compétence du cours *Anglais au bureau II*. Autrement dit, il faudrait planifier de véritables tâches de travail de bureau et nous éloigner des exercices traditionnels qui, aux yeux des élèves, n'ont pas d'utilité immédiate.

Sur le plan des situations d'enseignement, nous croyons qu'il est essentiel de prendre plus de temps pour donner aux élèves une vision d'ensemble des situations d'apprentissage proposées dans le cours. En sachant qu'il existe des liens entre l'apprentissage en ligne, le journal hypertexte et le plan de perfectionnement en anglais des affaires, les élèves seront plus motivés à s'engager et à persister dans les tâches proposées. Au sujet du journal hypertexte, il faut montrer aux élèves différents exemples réalisés par d'autres élèves.

À propos des situations d'évaluation, il nous semble important de baser l'évaluation formative sur une grille d'évaluation qualitative d'évaluation du rendement. L'évaluation sommative pourrait être basée sur la même grille, mais en ajoutant une échelle quantitative. Les critères d'évaluation devraient être présentés aux élèves au début de la situation d'apprentissage. La valeur du journal hypertexte devrait être portée de 15 points à 25 points. Le journal hypertexte peut être associé à un portfolio virtuel d'une cinquantaine de pages qui rassemble plusieurs productions (lettres, banques de paragraphes, règles, normes, exercices, liens hypertextes vers des outils de référence en ligne, etc.). L'évaluation doit établir un seuil de performance pour évaluer équitablement les élèves qui font ce qui est demandé et les élèves qui dépassent les exigences demandées.

Il nous semble prudent d'encourager les élèves à respecter les droits d'auteur et à s'investir dans la création d'exemples personnels. Le journal hypertexte ne doit pas être construit uniquement à partir d'éléments copiés sur des sites Internet. Nous devons inviter les élèves à se limiter à 20% du journal hypertexte et à toujours mentionner les sources d'emprunt. Il faudrait rappeler aux élèves que les productions du journal hypertexte pourraient servir dans la création de leur portfolio de fin de programme.

En deuxième lieu, par rapport à la contrainte de la motivation à transférer (C2), il faudrait adopter une approche plus communicative dans les cours. Plusieurs élèves ont indiqué que la conversation anglaise était leur faiblesse. Même si elle ne fait pas partie des éléments de compétence du cours, les situations d'apprentissage devraient intégrer plus de tâches axées sur la conversation entre les pairs et la présentation orale en langue seconde. Les élèves francophones auraient ainsi des occasions plus fréquentes de pratiquer la langue seconde dans le cours.

Les situations d'enseignement devraient stimuler la motivation des élèves à apprendre l'anglais de façon autonome et continue. Nous le savons, la majorité des élèves n'aiment pas apprendre l'anglais. Ça demande plus d'effort que d'autres matières. L'élève doit penser à ce qu'il ou elle doit dire et, en même temps, trouver les bons mots pour traduire sa pensée. Ce qui est important, c'est de s'entraîner, de compléter des exercices courts et répétitifs. Puis de trouver une façon d'utiliser ce qui est appris dans les situations de la vie personnelle. Nous pourrions stimuler la motivation en invitant les élèves à relever des défis réalistes et en leur permettant de constater rapidement la progression de leurs apprentissages. Le journal hypertexte est l'outil par excellence pour montrer aux élèves l'évolution de leurs connaissances et des éléments de compétence du cours. Nous devrions l'utiliser à tous les cours. Il suffit de réserver un peu de temps pour que l'élève puisse compléter une partie du journal à chaque cours. Certaines étapes pourraient être complétées en début de session. Par exemple, la liste des sites Web en anglais des affaires pourrait être remise à la quatrième semaine. La grille de vocabulaire des affaires pourrait être enrichie à chaque semaine, à raison de 10 mots ou expression par cours. Si nous demandons aux élèves d'en trouver autant à l'extérieur des heures de cours, nous pourrions obtenir un lexi-

que de 250 à 300 mots reliés à l'anglais des affaires. Ainsi, l'élève pourrait constater une évolution dans la construction de ses propres connaissances. Il ou elle ne serait pas contrainte à tout faire dans les cinq dernières semaines de la session alors que des travaux sont exigés dans tous les autres cours.

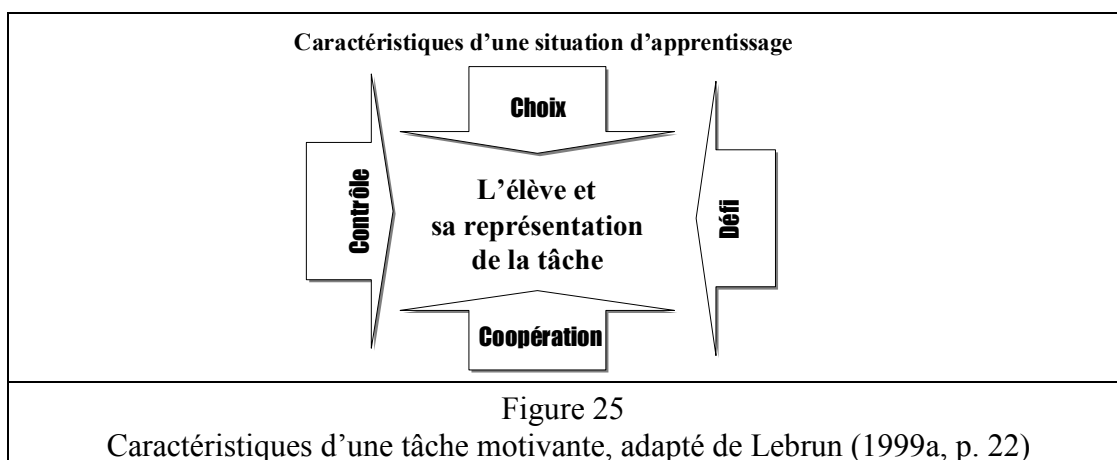
Pour motiver les élèves à apprendre et à transférer, il faut leur permettre de faire des choix qui correspondent à leurs intérêts personnels. Nous devrions donc réaménager le journal hypertexte pour que l'élève puisse choisir des éléments à développer et des sujets à traiter. Plutôt que d'imposer un précis grammatical, nous pouvons offrir aux élèves de choisir de compléter des parties qu'ils désirent renforcer. Plutôt que d'imposer la rédaction d'un texte de 800 mots sur le même sujet, on peut demander à chaque élève de choisir le sujet à partir d'une problématique qui le ou la préoccupe. On peut demander aux élèves d'innover en trouvant de nouvelles façons d'apprendre. Par exemple, utiliser le logiciel PowerPoint pour créer des présentations qui favoriseraient la mémorisation des règles de grammaire. Nous pouvons encourager les élèves à rédiger des pensées personnelles et à recourir aux citations et aux proverbes à propos de thèmes reliés à la motivation, au bonheur et au succès.

En troisième lieu, par rapport à la contrainte de l'autorégulation des stratégies (C3), le transfert conscient est une compétence à développer chez les élèves. Elles ou ils ne l'ont pas pratiqué souvent car de nombreux cours mettent l'accent sur l'acquisition de connaissances. La capacité d'utiliser ses connaissances pour s'adapter à des situations variées est pourtant une des compétences clés recherchées sur le marché du travail. Nos situations d'enseignement devraient prévoir des interventions pour sensibiliser les élèves aux processus et aux enjeux du transfert des apprentissages.

Les élèves doivent apprendre à évaluer et à autoréguler leurs apprentissages. Plusieurs élèves n'ont pas de vision claire de l'importance d'apprendre pour réussir dans la vie. Ils ou elles dépendent du système scolaire et des enseignantes ou des enseignants pour apprendre. Nous pourrions les sensibiliser à l'importance de l'apprentissage continu pour devenir plus autonome et se démarquer. L'élève qui accepte la responsabilité de son apprentissage serait en mesure de se perfectionner à

partir de situations d'apprentissage variées. On peut apprendre l'anglais en regardant la télévision, en lisant un texte sur Internet et écoutant activement les paroles d'une chanson populaire. Plusieurs élèves n'y pensent pas. La situation d'apprentissage du plan de perfectionnement continu en anglais des affaires vise la fixation d'objectifs d'apprentissage, la planification d'actions et l'autorégulation des stratégies. Cette situation devrait être améliorée pour que les élèves puissent conserver la trace de leurs actions, de leur investissement personnel et de la progression des apprentissages. Lors des entrevues semi-dirigées, nous avons constaté que le plan actuel n'est pas bien compris par les élèves. Nous devons revoir la façon de présenter cet outil aux élèves. Nous jugeons qu'il devrait être séparé du journal hypertexte. Nous pourrions demander aux élèves d'utiliser un cahier Canada comme outil personnel de planification et de réflexion. Nous pourrions aussi concevoir un document basé sur les modèles de plans stratégiques utilisés en entreprise pour amener les élèves à planifier des activités d'apprentissages et à évaluer le chemin parcouru.

En résumé, en plus de développer les éléments de la compétence du cours *Anglais au bureau II*, nous espérons que les élèves s'engagent sur la voie de l'apprentissage continu en anglais des affaires. Cette recherche action nous a permis de constater que la mission était possible. Dans les prochaines semaines, nous prendrons les moyens pour améliorer les outils que nous avons développés pour cette recherche action. La figure 25 illustre les quatre caractéristiques des tâches que nous proposons aux élèves à l'intérieur d'une situation qui favoriserait le transfert des apprentissages.



Lebrun (1999a, p. 22) précise qu'il importe à l'enseignant de bien définir les consignes, les objectifs à atteindre, le cadre de l'activité ainsi que son degré d'exigence. La liberté de choix conduit à un engagement plus profond de l'élève. Le défi se situe dans le degré de difficulté de la tâche que l'enseignante ou l'enseignant doit ajuster pour qu'elle soit ni trop facile, ni trop difficile. Le contrôle est important pour que l'élève puisse persévérer dans la tâche. La coopération contribue à augmenter le support social et le sens des responsabilités de l'élève.

Le modèle théorique de la dynamique du transfert proposé par Tardif (1999) est constitué de sept processus et de stratégies que l'élève doit articuler pour accomplir des tâches. Les situations que nous planifions pour le prochain cours *Anglais au bureau II* devront mieux intégrer ces processus et ces stratégies.

En terminant, nous espérons que notre recherche-action sera utile à d'autres enseignantes et enseignants. Une fois le mémoire de recherche approuvé, nous souhaitons diffuser les résultats de notre recherche et rendre accessible les outils pédagogiques expérimentés. Nous croyons que le journal hypertexte pourra être adapté à d'autres niveaux d'enseignement et à d'autres disciplines. Nous voulons proposer des articles à des revues spécialisées en sciences de l'éducation et participer à des ateliers lors de colloques ou de journées pédagogiques. De plus, nous publierons des extraits de nos réflexions sur notre site Internet.

Cette recherche a répondu à notre besoin de développement professionnel. Nous espérons que nos collègues de tous les ordres d'enseignement y trouveront des éléments utiles pour la création de situations d'apprentissage axées sur le transfert des connaissances.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audy, P., Ruph, F. et Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.). *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 151-189.
- Bany, M. et Johnson, L.-V. (1971). *Dynamique des groupes et éducation. Le groupe-classe*. Paris: Dunod.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.
- Baudin, B. (1996). *Lexique de la formation professionnelle et technique*. Montréal, Éditions Logiques. <http://inforoutefpt.org/francophonie-fpt/glossaire.htm>. Consulté le 27 juin 2001.
- Bibeau, R. (2000). *Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage*. <http://vitrine.ntic.org/vitrine/veille/textes/BIBscenario.html> Consulté le 1er août 2000.
- Bonniol, J.-J. et Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation. *Repères*, 79, 107-115.
- Carrier, C. et Morrissette, H. (2000). *Avez-vous remarqué? Guide d'intervention du personnel auprès d'un étudiant avec des difficultés émotives*. Québec: Service de psychologie du Cégep de Sainte-Foy.
- Carton, F. (1994). Enseignement et apprentissage des langues vivantes. in *L'innovation, on sait faire. Rénovation à l'école, au collège, au lycée. Les modules en Seconde. Didactiques*. Clés à venir No 1. Nancy-Metz: CRDP de Lorraine. <http://www.ac-toulouse.fr/anglais/carton.html>, consulté le 5 mai 2002.
- Centre d'expertise pédagogique (CEP). (2002). *Le transfert des apprentissages*. Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire (AQUOPS); Centre d'expertise pédagogique. http://jsp.aquops.qc.ca/cyberscol/cep/ressources/guides/pp_transfert.html, consulté le 30 juin 2002.
- Chambre de commerce du Montréal métropolitain. (2000). *L'emploi en mutation: les compétences clés...* Montréal: Chambre de commerce du Montréal métropolitain. <http://www.cmm.qc.ca/competences/index.htm>, consulté le 2 mai 2000.

- Chouinard, G. et Ettayebi, M. (2000). *Étude du transfert des apprentissages en bureautique*. Communication présentée au 69e Congrès de l'ACFAS. <http://www.acfas.ca/congres/congres69/S964.HTM>. Consulté le 20 mai 2000.
- Collège François-Xavier-Garneau. (1998). *Projet éducatif*. Québec: Service des communications. <http://cegep-fxg.qc.ca/College/ProjetEducatif.html>. Consulté le 5 février 2000.
- Collège François-Xavier-Garneau. (2000). *Plan cadre du cours Anglais au bureau II*. Québec: Département des techniques de bureautique.
- Collège François-Xavier-Garneau. (2001). *Cahier de programme*. Québec: Département des techniques de bureautique.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2001). *Situation de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, ainsi que sur l'enseignement des langues secondes, français et anglais, dans les établissements d'enseignement collégial du Québec*. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. <http://www.etatsgeneraux.qc.ca>. Consulté le 2 mars 2001.
- Conference Board du Canada. (2000). *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*. Ottawa: Conference Board du Canada. <http://www.conferenceboard.ca/nbec>. Consulté le 2 mai 2000.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le défi d'une réussite de qualité*. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement. Avis à la Ministre de l'Éducation*. Québec: Les Publications du Québec.
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross J. (1995). *Besoins, défis et aspirations des adolescents. Vivre en harmonie avec les jeunes de 12 à 20 ans*. Montréal: Les éditions Héritage inc.
- Falardeau, I. (2001). *La deuxième moitié du chemin: comment inciter les jeunes à s'y engager?* Présentation à la journée pédagogique du 14 mars 2001. Québec: Collège François-Xavier-Garneau.
- Gauthier, A. (2000). Réussir une carrière dans la nouvelle économie. *Affaires Plus*, 23(5), 54-55.

- Genthon, M. (1990). Construire des situations d'apprentissage: Principes généraux et stratégies opératoires. *Les cahiers pédagogiques* n°281, p.12-14. Aix-Marseille I: Université de Provence.
- Gouvernement du Canada. (1995). *Stratégies de formation et d'adaptation pour les employés de bureau de la région métropolitaine de Toronto*. Toronto: Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'œuvre. Développement des ressources humaines Canada.
http://www.on.hrhc-drhc.gc.ca/francais/lmi/ead/occ.info/sum_f.html. Consulté le 10 mars 2000.
- Gouvernement du Canada. (2000). *Types de compétences pour l'avenir. Projet Emploi*. Développement des ressources humaines Canada.
<http://worksearch.gc.ca/cgi-bin/framer.pl?browser=noframes&lang=F&uid=10502>. (Consulté le 27 mars 2000).
- Gouvernement du Canada. (2001). *Évaluation de langue seconde: Test de compréhension de l'écrit*, Commission de la fonction publique du Canada.
http://www.psc-cfp.gc.ca/ppc/sle_pg_02_f.htm. (Consulté le 8 août 2001).
- Gouvernement du Québec. (1995). *Portrait de secteur Administration, Commerce et Informatique. Sous-division Secrétariat. Sous-division Travail administratif*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Gouvernement du Québec. (1996). *Administration, Commerce et Informatique. Coordination. Rapport d'analyse de situation de travail*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Gouvernement du Québec (1997). *Cahier de validation du projet de formation en coordination du travail de bureau*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Gouvernement du Québec. (1998). *Transfert des apprentissages en alphabétisation. Cadre de référence*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction de la formation générale des adultes.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Programme d'études techniques. Diplôme d'études collégiales en techniques de bureautique. Voies de spécialisation: coordination du travail de bureau*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation professionnelle et technique.

- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002a). *Document synthèse du Cadre de référence de la formation de base et du Cadre d'élaboration de la formation commune*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction de la formation générale des adultes.
- Gouvernement du Québec. (2002b). *Synthèse de l'étude préliminaire portant sur les fonctions de travail visées par le programme Techniques de bureautique*. Québec: Ministère de l'Éducation. Formation professionnelle et technique et formation continue. Direction générale des programmes et du développement.
- Gouvernement du Québec. (2002c). *Le curriculum de la formation générale de base. État de la réflexion*. Présentation PowerPoint. Québec: Direction de la formation générale des adultes.
http://www.meq.gouv.qc.ca/DFGA/formation_commune/commune/txt_presentation.html Consulté le 11 novembre 2002.
- Guerrero, S. et Sire, B. (1999). *La motivation à se former chez les ouvriers et employés: approche conceptuelle et résultats empiriques*. Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi. Université Toulouse I. <http://www.univ-tlse1.fr/lirhe/publications/notes/293-99.pdf>
 Consulté le 20 septembre 2002.
- Henry, J. et Cormier, J. (1994). *Le site Zone scolaire de DISCAS*. <http://discas.ca/>. Consulté le 27 juin 2001.
- Huard, C. (1990). Développer des compétences à l'école: le défi des années 90. *Vie pédagogique*, 69, 39-43.
- IDECQ. (2001). *Qui est Deming?* Institut de développement de la compétitivité par la qualité. <http://www.idecq.asso.fr/index.htm>. Consulté le 20 novembre 2001.
- Jambin, Alain. (1999). Réflexion sur la didactique des langues. Espace-Langues. Rectorat de Toulouse. <http://www.ac-toulouse.fr/anglais/didalang.html>. Consulté le 5 mai 2002.
- Jonnaert, Ph. (2002) *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir.). (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

- Le Boterf, G. (1998). *Construire des compétences et réussir la professionnalisation*. Conférence du 28 mai 1998 au CIFP d'Aix-en-Provence. Centre d'évaluation, de documentation et d'évaluation pédagogiques.
<http://www.3ct.com/ridf/construire/Management%20des%20competences/Generalites/intervention%20leboterf.htm> Site consulté le 10 octobre 2002.
- Le Boterf, G. (2000). Compétences individuelles et compétences collectives. Dépassons les querelles de mots. *Panorama* 6, 45-46. Spectrum.
http://www.infopartner.ch/periodika_2000/Panorama/Heft_6_2000/pan0645.pdf Consulté le 20 octobre 2002.
- Lebrun, M. (1999a). *Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies*. Louvain-la-Neuve: Institut de pédagogie universitaire et des multimédias. <http://www.ipm.ucl.ac.be/Marcell/TECHPED/MTTDM.HTML>. Consulté le 3 juillet 2002.
- Lebrun, M. (1999b). *Les technologies... Outils pédagogique?* Louvain-la-Neuve: Institut de pédagogie universitaire et des multimédias.
http://www.ipm.ucl.ac.be/marcel/Peda_&_Techno.tdm.html. Consulté le 3 juillet 2002.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Parmentier, P. (1999). *La volonté d'apprendre*. Institut de pédagogie universitaire et des multimédias. Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.
- Perrenoud, P. (1998a). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? In *Résonances*. Mensuel de l'école valaisanne, n° 3, Dossier «Savoirs et compétences», novembre 1998, pp. 3-7.
- Perrenoud, P. (1999a). *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre: implications sociologiques et pédagogiques*. Université de Genève.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html. Consulté le 20 juin 2002.
- Perrenoud, P. (1999b). L'école saisie par les compétences. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html Consulté le 11 novembre 2002.
- Roegiers, X. (1999). *Compétences et situations d'intégration*. Louvain-la-Neuve: Institut de pédagogie universitaire et des multimédias.
<http://www.ipm.ucl.ac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitint.pdf> Consulté le 11 novembre 2002.

- Saint-Onge, M. (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Montréal: Éditions Beauchemin Ltée.
- Savard, L. (1999). *Guide d'animation servant à l'encadrement pédagogique des professeurs au moment de l'implantation d'un programme révisé par compétences.* Chicoutimi: Collège de Chicoutimi.
- Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec (SPEAQ). (2001). L'enseignement de l'anglais langue seconde. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. <http://www.etatsgeneraux.qc.ca>. Consulté le 2 mars 2001.
- Soukini, M. et Fortier, J. (1994). *L'Apprentissage par problèmes: adaptation au collégial.* Sherbrooke: Collège de Sherbrooke.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal: Les Éditions logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages.* Montréal: Les Éditions Logiques.
- Taylor, M. (1997). *Le transfert d'apprentissage: La planification de programmes d'éducation efficaces en milieu de travail.* Secrétariat national à l'alphabétisation <http://www.nald.ca/nlsf/inpubf/transfert/Francais/cover.htm>. Consulté le 6 juin 2002.
- Taylor, M. (1998). *Partenaires dans le transfert d'apprentissage. Manuel à l'intention des formateurs et formatrices en milieu de travail.* Base de données en alphabétisation des adultes au Canada. <http://www.nald.ca/FULLTEXT/transfert/french/index.htm>, consulté le 6 juin 2002.
- Tremblay, D. (1999). Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences: les effets de la pratique des enseignants et des enseignantes. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 24-30.

DOCUMENTS CONSULTÉS

- Andrade, A. (1999). *The Thinking Classroom*. Cognitive Skills Group. Harvard Project Zero.
http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/gettinready_transferred.cfm.
- Archambault, G. (1996b). Problématique de l'établissement d'un profil de compétences professionnelles pour les enseignants du collégial. *Actes du 8^e colloque de l'Association pour la recherche au collégial*.
http://infopuq.quebec.ca/~13253/acte/1996/acte96_8.htm. Consulté le 6 août 2000.
- Archambault, G. (1998). *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Auger, D. (1996). La formation par projet et l'enseignement stratégique. *Actes du 8^e colloque de l'Association pour la recherche au collégial*.
http://infopuq.quebec.ca/~13253/acte/1996/acte96_12.htm. Consulté le 6 août 2000.
- Aylwin, U. (1992). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, (5)4, 11-15
- Aylwin, U. (1996). *La différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Barbeau, D., Montiny, A. Roy, C. (1996). Quand la mémoire fait réussir... ou échouer. *Pédagogie collégiale*, 9(3), 9-18.
- Basque, C. (1997). Étude des stratégies favorisant le transfert des apprentissages. Essai présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. *Reflets*, 9(1). Cégep de Chicoutimi. <http://www.cegep-chicoutimi.qc.ca/reflets/refletsv9n1/reflets.htm>. Consulté le 27 juin 2001.
- Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe?* Montréal: Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Boisvert, L. et Tardif, J. (2000). *Grille d'analyse du scénario pédagogique/enseignement stratégique*. Montréal: CECM. Consulté le 1^{er} août 2000.

- Bonin, J.-P. (1999). Stratégies favorisant l'intégration et le transfert des apprentissages. Éléments de réflexion et suggestions. Collège Ahuntsic.
<http://www.collegeahuntsic.qc.ca/~web/~jeanpierreb/IntegTransfApp/IntegDial.html>. Consulté le 15 juillet 2002.
- Boudreault, H. (2001). *Selon différents auteurs quelles sont les activités d'apprentissage qu'il faut privilégier en formation professionnelle et comment les intégrer et les placer en séquence dans la planification des situations d'enseignement?* Centre de recherche CRAIE.
<http://www.supor.org/recherche/ques2/q2.html>. Consulté le 12 juin 2002.
- Brossard, L. (1999a). Former des élèves compétents: l'école et la pédagogie à la croisée des chemins. *Vie pédagogique*, 111, 55-56.
- Carton, F. (1994). Enseignement et apprentissage des langues vivantes. in *L'innovation, on sait faire. Rénovation à l'école, au collège, au lycée. Les modules en Seconde. Didactiques*. Clés à venir No 1. Nancy-Metz: CRDP de Lorraine.
<http://www.ac-toulouse.fr/anglais/carton.html>. Consulté le 5 mai 2002.
- Chabot, E., Simard, G. et Boivin, L. (2002). *Outil d'analyse de conformité à l'approche par compétences*. Commission scolaire du Lac-Saint-Jean. Document PowerPoint.
- Chevrier, J. (1993). La spécification de la problématique. *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chini, D. (1998). Centration sur l'apprenant, centration sur l'apprentissage: une perspective psycholinguistique. *Actes des Journées d'étude du Groupe d'Études en psycholinguistique et didactique (GEPED) U.F.R. d'études anglophones*. Université Paris VII. http://www.univ-pau.fr/ser/UFR_LE/ANGLAIS/these2/GEPED98.html. Consulté le 24 juillet 2000.
- Conference Board du Canada. (1993). *Profil des compétences relatives à l'employabilité*. Ottawa: Conference Board du Canada.
<http://www2.conferenceboard.ca/nbec/eprof-f.htm>. Consulté le 10 mars 2000.
- Couture, I. et Ouellet, J. (1996). Favoriser l'intégration des apprentissages pour la mise en œuvre des programmes d'enseignement collégial. Association pour la recherche au collégial. *Actes du 8e colloque*.
http://infopuq.quebec.ca/~ac13253/acte/1996/acte96_26.htm. Consulté le 16 janvier 2000.

- Développement des ressources humaines Canada. (1995). *Stratégies de formation et d'adaptation pour les employés de bureau de la région métropolitaine de Toronto*. Toronto: Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'œuvre. http://www.on.hrdc-drhc.gc.ca/francais/lmi/eaid/occ.info/sum_f.html. Consulté le 10 mars 2000.
- Filion, R. (1995). Éléments pour un enseignement efficace. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 34-35.
- Forcier, P. et Goulet, J.-P. (1996). Un problème et un mystère: le transfert des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 10(2). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Genthon, M. (1996). Lectures plurielles de l'apprentissage. *En question - Les Cahiers de l'année 1996-Cahier 5*. http://www.up.univ-mrs.fr/~wse/dossier_pdf/recueil1996cahier5.pdf (Consulté le 25 juin 2002).
- Gouvernement du Québec. (1993). *Investir dans la compétence: orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*. Québec: Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Document d'accompagnement pour Coordination du travail de bureau*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Règlement sur le régime des études collégiales*. Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation professionnelle et technique. <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/rrec.htm>. Consulté le 23 juillet 2002.
- Goyette G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gracia E. (2002). *Keys to Motivation*. <http://www.Motivation123.com>. Consulté le 12 juin 2002.
- Gravel, S. Parent, C. Tremblay, J. (1995). *La micro-animation: une nouvelle avenue vers l'optimisation de l'enseignement et des compétences*. Jonquière: Collège de Jonquière.
- Groupe Démarches. (1987). *Programme de développement de la pensée formelle*. Québec: Collège de Limoilou.

- Grégoire, R. et Laferrière, T. (1999). *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau. Guide à l'intention des enseignants et des enseignantes*. Réseau scolaire canadien (Rescol). Version mise à jour le 31 mars 1999. <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>. Consulté le 3 août 2000.
- Groupe SUPOR. (2002). Schématisation de la situation d'enseignement. <http://www.supor.org/>. Site consulté le 23 juillet 2002.
- Henry, J. et Cormier, J. (1994). *Le site Zone scolaire de DISCAS*. <http://discas.edu.infinet.net/documents/termesGlossaire.html>. Consulté le 27 juin 2001.
- Lachance, J. (1996). *Guide d'autodiagnostic de l'enseignement*. Sillery: Didactica.
- Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale*, 15(1), 28-33.
- Lauzon, F. (1997). Quelques pistes pour favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 32-33.
- Lebrun, M. (1999a). *Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies*. Louvain-la-Neuve: Institut de pédagogie universitaire et des multimédias. <http://www.ipm.ucl.ca.be/Marcel/TECHPED/MethTech.html>. Consulté le 7 janvier 2000.
- Lightbown, P. (2001). *Comment trouver le temps pour apprendre une langue seconde*. Notes présentées lors de la journée thématique de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Université Concordia. <http://www.etatsgeneraux.qc.ca>. Consulté le 2 mars 2001.
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: Les Éditions ESF.
- Mendelsohn, P. (1994). *Le transfert des connaissances: la pierre philosophale de l'enseignant*. Colloque International sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue. Lyon - 29 septembre 1994.
- Miguet, C. (2001). *Quelle démarche pour quel transfert?* Mémoire professionnel. CFP La Tronche. www.isfp38.org/divers/memoires/mem2001/200133.pdf. Consulté le 12 juin 2002.
- Moffet, J.-D. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*. V 6(2). Novembre 2000. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>. Consulté le 2 juin 2002.

- Ouellet, L. et Guilbert, L. (1997) L'opérationnalisation d'un modèle socioconstructiviste d'apprentissage par problèmes en milieu collégial. *Éducation et Francophonie(XXV)* 1. Association canadienne d'éducation de langue française. <http://www.acelf.ca/revue/XXV1/articles/rxxv1-04.html>. Consulté le 6 août 2000.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique, 104*, 4-11.
- Perrenoud, P. (1997a). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale, 10(3)*, 5-16.
- Perrenoud, P. (1997b). *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école*. Genève:
- Perrenoud, P. (1998b). La qualité de la formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale, 11(4)*, 16-21.
- Perrenoud, P. (1999c). Construire des compétences, tout un programme. *Vie pédagogique, 112*, 16-20.
- Picard, J. et Ouellet, O. (1996). *Stratégies d'apprentissage et méthodes et techniques de travail au primaire*. Rapport de recherche-action. Québec: Commission scolaire de la Jeune-Lorette.
- Pôle de l'Est, Deshaies, P. et coll. (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Shawinigan: Collège de Shawinigan.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia - Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Université Bordeaux II, France. [Doctorat] <http://joseph.rezeau.free.fr/theseNet/theseNet-Introduc.html>. Consulté le 18 mai 2002.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique, 98*, 4-7.
- Tardif, J. (1997). La construction des connaissances. *Pédagogie collégiale, 11(2)*, 14-19.
- Tardif, J. et Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique, 118*, 39-45.

- Touzin, G. (1994). *Élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétences, du plan cadre au plan de cours*, Chicoutimi : Éditions Entreprise GT Enr.
- Touzin, G. (1997). La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages. *Reflets* 8(1). Chicoutimi: Cégep de Chicoutimi.
<http://www.cegep-chicoutimi.qc.ca/reflets/reflets06.htm>, consulté le 19/03/2000.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance* 5(3). <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/index.html>, consulté le 10 octobre 2001.

ANNEXE A

Tableau 30
Objectifs et standards de la compétence:
Produire et traiter, linguistiquement, des textes anglais

OBJECTIF	STANDARD
<p>Énoncé de la compétence</p> <p>Produire et traiter, linguistiquement, des textes anglais</p>	<p>Contexte de réalisation</p> <p>À partir d'un poste informatique et d'un logiciel de traitement de textes. À partir de consignes verbales et écrites. À partir de demandes de rédaction de textes représentatifs du domaine professionnel de 800 mots au maximum. À partir de demandes de correction de textes représentatifs du domaine professionnel de 1000 mots au maximum, sur papier ou sous forme de fichier. À l'aide de dictionnaires, de grammaires et d'outils de référence.</p>
<p>Éléments de la compétence</p> <p>1. Interpréter la demande.</p> <p>2. Rédiger des textes.</p> <p>3. Corriger des textes.</p> <p>4. Améliorer le contenu des textes.</p>	<p>Critères de performance</p> <p>1.1 Interprétation juste et rapide du message à transmettre. 1.2 Clarification occasionnelle mais immédiate de détails incompris. 1.3 Collecte appropriée d'éléments nécessaires à la rédaction. 1.4 Identification correcte de la ou du destinataire. 1.5 Choix approprié du mode de transmission.</p> <p>2.1 Établissement pertinent du plan de rédaction. 2.2 Développement approprié des différentes parties du texte. 2.3 Application rigoureuse des codes grammatical et orthographique. 2.4 Adaptation du niveau de langage à la ou au destinataire et au contexte. 2.5 Pertinence du contenu. 2.6 Rédaction cohérente et claire. 2.7 Utilisation du vocabulaire et du style appropriés. 2.8 Application correcte des techniques de vérification. 2.9 Souci constant de la qualité de la présentation matérielle des textes.</p> <p>3.1 Lecture efficace et rapide du texte. 3.2 Repérage rapide des erreurs. 3.3 Correction appropriée des erreurs grammaticales, orthographiques et de ponctuation. 3.4 Correction appropriée des formes fautives. 3.5 Élimination appropriée des gallicismes.</p> <p>4.1 Lecture efficace et rapide du texte. 4.2 Mise en évidence des idées principales du texte. 4.3 Élimination appropriée des répétitions. 4.4 Modification appropriée de la structure du texte.</p>

(Gouvernement du Québec, 1999, p. 75)

ANNEXE B

Tableau 31
Plan cadre du cours *Anglais au bureau II*

PLAN CADRE		PROGRAMME NO 412.A0
Titre du cours et numéro du cours: <i>Anglais au bureau II</i>		Session: 4
Discipline responsable: Techniques de bureautique		Préalable(s): 412-CKS-03/00V2/604-101 Pondération: 1-2-2 Heures contact: 45 h
Présentation du cours dans le programme	<p>Les communications écrites jouent un rôle de tout premier ordre dans l'entreprise où les exigences en anglais ne cessent de croître. Le cours <i>Anglais au bureau II</i> s'insère dans cette approche de compétences en communications associées aux échanges de renseignements au bureau. Son objectif principal est de répondre aux besoins d'efficacité du monde des affaires.</p> <p>La thématique générale de ce dernier cours d'une séquence de communications en langue anglaise porte sur la rédaction de documents administratifs spécialisés. En lien avec le projet éducatif du Collège, ce cours vise à développer la capacité d'extraire l'information essentielle de la documentation écrite aussi bien que du discours oral ; la capacité de savoir utiliser les ressources documentaires et d'effectuer des recherches. Il développe des habiletés fonctionnelles et transférables d'assurance et d'autonomie face aux communications anglaises.</p>	
Objectif terminal du cours		
Contexte de réalisation sur le marché du travail (pour programmes techniques)	<ul style="list-style-type: none"> - À partir d'un poste informatique et d'un logiciel de traitement de textes. - À partir de consignes verbales et écrites. - À partir de demandes de rédaction de textes représentatifs du domaine professionnel de 800 mots au maximum. - À partir de demandes de correction de textes représentatifs du domaine professionnel de 1000 mots au maximum, sur papier ou sous forme de fichier. - À l'aide de dictionnaires, de grammaires et d'outils de référence. 	
Contexte de réalisation de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Cours en salle de classe et production en laboratoire. - Dans un contexte d'enseignement en langue anglaise. - À partir de mises en situation du domaine de la profession. - En lien avec les objets d'apprentissage de la compétence 00UZ. 	
Énoncé de compétence 00V0.2	Produire et traiter, linguistiquement, des textes anglais.	

Éléments et sous-éléments:	Critères de performance
1. Interpréter la demande. 1.1 Comprendre le sens général de l'énoncé. 1.2 Chercher les mots inconnus. 1.3 Identifier les éléments de la requête. 1.4 Repérer les éléments essentiels de la réponse.	1.1 Interprétation juste et rapide du message à transmettre. 1.2 Clarification occasionnelle mais immédiate de détails incompris. 1.3 Collecte appropriée d'éléments nécessaires à la rédaction. 1.4 Identification correcte de la ou du destinataire. 1.5 Choix approprié du mode de transmission.

Éléments et sous-éléments:		Critères de performance
2. Rédiger des textes. 2.1 Dresser le plan. 2.2 Structurer le texte. 2.3 Rédiger le texte. 2.4 Produire le document. 2.5 Vérifier le contenu, la forme et la présentation matérielle.		2.1 Établissement pertinent du plan de rédaction. 2.2 Développement approprié des différentes parties du texte. 2.3 Application rigoureuse des codes grammatical et orthographique. 2.4 Adaptation du niveau de langage à la ou au destinataire et au contexte. 2.5 Pertinence du contenu. 2.6 Rédaction cohérente et claire. 2.7 Utilisation du vocabulaire et du style appropriés. 2.8 Application correcte des techniques de vérification. 2.9 Souci constant de la qualité de la présentation matérielle des textes.
3. Corriger des textes. 3.1 Reconnaître la nature et la fonction des mots. 3.2 Appliquer le code grammatical. 3.3 Rechercher à l'aide d'outils virtuels et imprimés. 3.4 Cibler les éléments textuels à modifier.		3.1 Lecture efficace et rapide du texte. 3.2 Repérage rapide des erreurs. 3.3 Correction appropriée des erreurs grammaticales, orthographiques et de ponctuation. 3.4 Correction appropriée des formes fautives. 3.5 Élimination appropriée des gallicismes.
4. Améliorer le contenu du texte. 4.1 Organiser le texte en fonction des idées proposées. 4.2 Reformuler les phrases fautives. 4.3 Ajouter les éléments pertinents.		4.1 Lecture efficace et rapide du texte. 4.2 Mise en évidence des idées principales du texte. 4.3 Élimination appropriée des répétitions. 4.4 Modification appropriée de la structure du texte.
Savoirs théoriques Vocabulaire Style des affaires Syntaxe Catégories de difficultés orthographiques, grammaticales, sémantiques Ponctuation Caractéristiques du contexte nord-américain Plan et structure de texte Expressions idiomatiques	Savoirs procéduraux Application de la théorie de la communication Guide de la correspondance Études par divers moyens mnémotechniques des formules de demande Normes propres à la rédaction d'affaires Méthodes d'apprentissage des verbes et du vocabulaire Méthodes de recherche Techniques d'écriture Méthodes de correction systématique Questionnaire de lecture Grille de balises textuelles Usage d'un dictionnaire anglais-français	Habiletés intellectuelles, attitudes et habiletés motrices Analyser Interpréter Faire preuve de logique <i>Ouverture à l'autre</i> <i>Précision</i> <i>Exactitude</i>

Activités pédagogiques	Travail individuel et en petits groupes axé principalement sur l'écrit et la lecture. L'écoute sera utilisée de façon ponctuelle. Application des normes de mise en page. Rédaction à partir de modèles de documents administratifs spécialisés: lettres argumentatives, résumés, avis de convocation, ordres du jour, procès-verbaux, comptes rendus et procédures.
Recommandations particulières	Réalisation de documents types pour le portfolio.
Précisions sur l'évaluation des apprentissages	Évaluations sommatives intégratrices: Vocabulaire, grammaire et syntaxe Mise en pages d'écrits administratifs spécialisés Rédaction et correction d'écrits administratifs spécialisés

Source: Collège François-Xavier-Garneau, 2000, p. 1

ANNEXE C

Tableau 32
Niveaux de classement des tests et principales tâches d'expression écrite
en anglais langue seconde à la Fonction publique du Canada

Niveau A	Niveau B	Niveau C
<p>Noter des messages courts en style télégraphique;</p> <p>Préparer une liste de points ou d'activités pour un index ou une table des matières;</p> <p>Écrire des titres, des en-têtes ou remplir des fiches portant sur des sujets reliés au travail;</p> <p>Rédiger de courtes notes pour transmettre des informations simples;</p> <p>Adapter des lettres-formulaires aux situations routinières en ajoutant les mots voulus ou en modifiant légèrement le contenu.</p>	<p>Rédiger de la correspondance administrative courte et routinière</p> <p>Rédiger de brefs rapports pour demander que des mesures soient prises au sujet de questions reliées au travail;</p> <p>Remplir des formulaires dans lesquels de brefs commentaires ou de brèves explications sont demandés;</p> <p>Résumer, dans un style télégraphique, des observations ou des conclusions tirées d'un texte;</p> <p>Préparer des directives portant sur des faits simples;</p> <p>Adapter des textes tels que des lettres-modèles en modifiant légèrement le contenu.</p>	<p>Rédiger de la correspondance ou d'autres textes afin de demander ou d'énoncer des faits et des raisons de façon détaillée;</p> <p>Rédiger des rapports, recommandations, bulletins d'information, travaux de recherche ou résumés assez brefs portant sur des sujets reliés au travail;</p> <p>Résumer une réunion ou un document;</p> <p>Apporter des corrections ou des modifications mineures à la correspondance ou à d'autres textes pour ce qui est de la signification et du ton.</p>

(Adapté de Gouvernement du Canada, 2001, p. 1)

ANNEXE D



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Nom du chercheur: Georges Chouinard, étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation.

Nom du directeur: Moussadak Ettayebi, professeur à l'Université de Sherbrooke.

Titre du projet: *Transfert des apprentissages: situations d'enseignement-apprentissage favorisant le développement de compétences en techniques de bureautique.*

Informations sur le projet:

- Par ce projet, je vise à recueillir l'appréciation d'élèves qui ont réalisé les activités pédagogiques proposées dans le cours Rédaction d'affaires en langue seconde. Leurs points de vue et leurs suggestions seront utiles pour améliorer les activités d'apprentissage et pour favoriser les transferts d'apprentissage.
- Pour atteindre mes objectifs de recherche, j'ai prévu effectuer des entrevues avec des élèves en techniques de bureautique ayant suivi le cours Rédaction d'affaires en langue seconde et analyser leurs productions réalisés dans le cadre de ce même cours. Je vous demande de me consacrer environ quinze minutes de votre temps pour participer à une entrevue individuelle relativement à vos conceptions par rapport aux activités d'apprentissage proposées dans le cours Rédaction d'affaires en langue seconde. Je vous demande aussi de m'autoriser à utiliser certaines de vos productions pour analyse aux fins de ma recherche.
- Des enregistrements audio seront effectués. Je vous garantis l'anonymat des idées émises et que la diffusion des résultats ne permettra pas d'identifier la participante ou le participant à l'étude. De plus, les données seront conservées sous clé.
- Votre participation se fera à titre gratuit. Les risques encourus pour participer à cette recherche sont pratiquement nuls. En tout temps, vous pouvez retirer votre participation de cette recherche.
- Pour toute question concernant la déontologie de la recherche, vous pouvez contacter le président du Comité institutionnel de déontologie de la recherche de l'Université de Sherbrooke, M. Maurice Gagnon au (819) 821-8000 poste 2954.

Consentement

Je, soussigné(e), reconnais avoir été informé(e) des objectifs du projet de recherche, de la méthode utilisée ainsi que du déroulement de l'étude. Je reconnais également que les inconvénients pouvant être rattachés à cette recherche m'ont été expliqués.

Je consens donc, en toute liberté, à participer à cette recherche en sachant que je peux me retirer en tout temps et que les renseignements obtenus à mon sujet seront traités de façon confidentielle, ne serviront qu'à des fins de recherche et resteront anonymes.

Signature:

Date:

Signature: (Témoïn)

Date:

Copie de conservation autorisée par l'auteur - Centre de documentation collégiale, disponible sur le serveur Web:
URL = http://www.cdc.qc.ca/pdf/785255_chouinard_memoire_MA_usherbrooke_2002.pdf
Format : 160 pages PDF. Note: Les pages blanches ont été laissées, tel que dans la version en format papier.

