



**Les enseignants du secteur technique
et le français écrit de leurs étudiants**

Rapport de recherche

Caroline Paquet

avec la collaboration de

Richard Bélanger

Juin 2011

Recherche subventionnée par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique
du réseau collégial privé subventionné (PREP)

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2011
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2011
ISBN 978-2-920956-18-6

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	7
REMERCIEMENTS	9
INTRODUCTION	10
PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION	11
Contexte de la recherche ; être compétent ou l'approche intégratrice	11
Fondements de la recherche	12
Historique de recherche au Campus; l'intégration de la FG, une préoccupation constante	13
NOTRE RECHERCHE	15
Vers de nouvelles avenues	15
Objectifs généraux	15
Objectifs spécifiques	16
La recherche ailleurs, un sujet dans l'air du temps	17
PRÉALABLES THÉORIQUES	20
Choix méthodologique ; la recherche-action	20
Notions de transversalité et de transférabilité	21
CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	22
INSTRUMENTS DE RECHERCHE	22
Observation	22
Questionnaires et sondages	22
Entrevues semi-dirigées individuelles ou en groupe	22
Analyse du contenu	23
Organisation de l'expérimentation	23
PRÉPARATION À L'EXPÉRIMENTATION; PERCEPTIONS ET CUEILLETTE DE DONNÉES	25
PREMIÈRE RENCONTRE; OBJECTIFS DE L'HIVER 2009	25
La préparation du terrain et la cueillette d'informations	25
Qu'est-ce que bien écrire? Cerner la compétence langagière pour mieux intervenir	26
RETOUR SUR LE QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DU SECTEUR TECHNIQUE	28
Perceptions positives	29
Plus concrètement	29
Malaise devant la correction des fautes; quelques initiatives	30
Diagnostic personnel; une hiérarchie des difficultés rencontrées	31

OBSERVATION ET ANALYSE DES HABITUDES DE TRAVAIL (ANALYSE DES ÉCHANTILLONS AVANT L'EXPÉRIMENTATION)	33
PERCEPTION DES ÉTUDIANTS.....	36
L'importance du français	36
Outils permettant l'amélioration	37
Perception estudiantine de la correction dans les secteurs techniques	37
EXPÉRIMENTATION	39
LA MISE EN PLACE DES COMPOSANTES DE L'EXPÉRIMENTATION (CONSIGNES ET GRILLES).....	39
Correction de la langue	39
Grilles quantitative ou qualitative? Deux approches différentes en fonction des besoins.....	40
Le choix d'une grille qualitative.....	40
Le choix d'une grille quantitative.....	41
POUR FACILITER L'APPRENTISSAGE ET LA CORRECTION; LA FEUILLE DE CONSIGNES	43
L'EXPÉRIMENTATION EN DESIGN DE MODE; Modalités, résultats et interprétation	45
Première expérimentation; la familiarisation.....	45
La feuille de consignes et la grille de correction	45
Deuxième expérimentation en mode; les premières déceptions	47
Description de la deuxième évaluation et des grilles	48
Conclusion partielle	50
Troisième expérimentation en design; un nouvel acteur	50
Une déception	52
Conclusion partielle	53
L'EXPÉRIMENTATION EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION À L'ENFANCE; modalités, résultats et interprétation.....	55
La réponse à un besoin	56
De l'évaluation à l'épreuve synthèse de programme (ESP)	56
L'utilisation d'une grille; avantages et désavantages.....	57
L'EXPÉRIMENTATION EN TECHNIQUES POLICIÈRES; modalités, résultats et interprétation.....	59
Policier; un métier de représentation et de communication	59
Observation des habitudes de travail	60
La grille qualitative et ses avantages.....	61
CONCLUSION.....	63
Limites	63
IMPACT DE LA RECHERCHE ET ATTEINTE DES OBJECTIFS.....	64
Préférences des étudiants.....	64
Impact des grilles sur les habitudes de travail (rédaction/correction) dans les cours techniques.....	64

Impact des grilles sur la perception du français.....	65
Deuxième volet de la recherche; hiver 2011	66
Quelques recommandations.....	67
BIBLIOGRAPHIE.....	69
ANNEXES	73
ANNEXE 1.....	75
ANNEXE 2.....	77
ANNEXE 3.....	81
ANNEXE 4.....	85
ANNEXE 5.....	87
ANNEXE 6.....	89
ANNEXE 7.....	91
ANNEXE 8.....	93
ANNEXE 9.....	95
ANNEXE 10.....	97
ANNEXE 11.....	99
ANNEXE 12.....	101
ANNEXE 13.....	105
ANNEXE 14.....	107
ANNEXE 15.....	109
ANNEXE 16.....	111
ANNEXE 17.....	113
ANNEXE 18.....	115
ANNEXE 19.....	117
ANNEXE 20.....	119

SOMMAIRE

Des années de pratique comme enseignant de langue et de littérature n'ont pu enrayer le malaise éprouvé devant la constante faiblesse langagière des étudiants. Toute compétence est pleinement atteinte lorsqu'elle est transférable d'une situation à l'autre; ainsi en est-il de la compétence langagière. Et de toute évidence, celle-ci ne peut être pleinement maîtrisée et transférée sans l'apport et le support des autres disciplines. C'est donc dans une volonté de briser l'isolement des habiletés d'écriture, trop souvent prises en compte par l'étudiant uniquement dans les cours de français, que nous avons entrepris cette recherche. Depuis quelques années, la littérature scientifique converge vers cette certitude que la maîtrise du savoir lire, du savoir écrire et de l'art de la communication ne peuvent s'acquérir uniquement lors de la formation en langue et littérature. Et force est de constater que sans la pratique récurrente de l'écriture au collégial, l'étudiant arrive difficilement à combler les lacunes langagières qu'il traîne avec lui, et ce, malgré les 12 années de formation qui ont précédé son arrivée au collégial. Mais comment aider ces étudiants sans rajouter au fardeau de la tâche des enseignants des disciplines techniques? Tout simplement en établissant un pont entre la formation technique et la formation acquise dans le cadre des cours de français dans le but de permettre à l'étudiant de transférer plus efficacement les connaissances et pratiques acquises (ou en voie d'acquisition) lors des quatre cours de langue et littérature que comporte sa formation collégiale.

Pour ce faire, une expérimentation fut menée, dans un premier temps (hiver 2009) à l'aide de six collaborateurs issus de cinq techniques différentes; leur nombre fut, dans un second temps (automne 2009), ramené à une taille d'expérimentation plus réaliste, avec quatre collaborateurs de trois techniques différentes.

L'hypothèse de recherche répondait par l'affirmative à la question de recherche suivante; Si les enseignants des secteurs techniques sont plus outillés dans leurs interventions en matière de correction de la langue, les étudiants en retireront-ils des bénéfices?

Dans un premier temps, l'objectif de la recherche visait à cerner les pratiques pédagogiques des enseignants techniques en matière linguistique en vue d'en évaluer la portée. Dans un deuxième temps, une fois les besoins clairement définis, il fut possible de procéder à l'élaboration conjointe de divers exercices de rédaction comportant une feuille de consignes et une grille de correction s'inspirant de celles qui sont utilisées dans une bonne partie des cours de français enseignés au Campus Notre-Dame-de-Foy. Dans un troisième et dernier temps, il fut possible de constater l'impact des nouvelles

pratiques pédagogiques intégrées par les résultats des étudiants, le degré de satisfaction des enseignants et celui des étudiants.

Parmi les constatations observables, on peut noter un réel changement d'attitude chez les étudiants qui reconnaissent les directives et les grilles propres au français et qui choisissent de porter davantage d'attention à la structure de textes et aux fautes à éliminer, et ce, même s'ils sont dans un cours de technique. Pour 84 % de nos étudiants, les changements apportés ont contribué à la prise de conscience de l'importance à accorder au français dans le cadre des cours techniques. De plus, 80 % des étudiants ont utilisé la grille pour se corriger et considèrent que cela facilite même l'atteinte de la compétence du cours, reconnaissant du même coup le lien organique unissant tout type d'apprentissage à la langue.

La recherche ne devant au départ se limiter qu'à une seule session d'expérimentation, nous n'avons pu travailler à l'aide de groupes homogènes maintenus intégralement d'une session à l'autre. Dans une prochaine étude, il serait intéressant de procéder de la sorte tout en comparant les résultats de deux groupes; l'un ayant bénéficié de l'apport de la recherche et l'autre en ayant été privé.

REMERCIEMENTS

Nous tenons d'abord à remercier l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ) pour leur soutien financier. Sans leur appui, il aurait été difficile de mener cette recherche à terme.

Nous remercions aussi monsieur Claude Roy, ancien directeur des études du Campus Notre-Dame-de-Foy, dont le soutien constant, la confiance témoignée et les encouragements ont grandement contribué au démarrage du projet. De même, madame Lison Chabot, ancienne directrice des études du collège, a permis que se prolonge et se propage notre expérimentation. Nous leur en sommes sincèrement reconnaissants.

Comment passer sous silence la grande ouverture d'esprit, l'enthousiasme et la belle générosité de nos six collaborateurs, qui nous ont donné la plus entière des confiances; merci! Le climat de collaboration et d'entraide que nous avons su créer a été la plus belle des motivations. Merci à vous, Nadyne Allard, Bernard Arsenault, Sébastien Audet, Soleine Buisson (Christiane Martel), Serges Giroux (Jeanne Béland) et Klaude Roussel, enseignants ouverts, talentueux, curieux!

Nos remerciements les plus sincères aux divers membres des services du Campus qui ont pu, de près ou de loin, contribuer à notre travail. Tout particulièrement, nous remercions Juliette Barrette et Martin Legault, nos deux conseillers pédagogiques, pour leur grande disponibilité, leur expertise et leurs encouragements ainsi que mesdames Marlène Beaulieu, Marie Careau, Cathrine Couture, Michèle Gastonguay, Andrée Lajoie, Josée Létourneau, Danièle Provencher, Annie Raymond et Dominique Veilleux pour la diligence avec laquelle ont été fournies l'aide, les statistiques et certaines informations nécessaires à la présente recherche. De même, pour leur support et leur patience, j'exprime ma gratitude et mon amitié à mes deux collègues si dévouées, Marloes Poiesz et Annie Bélanger. Par professionnalisme et amitié, elles ont commenté, suggéré et adopté certaines des grilles développées pour la recherche et je les en remercie.

Enfin, j'exprime la plus profonde des reconnaissances à mon collègue et ami Richard Bélanger, sans lequel ce projet n'aurait pas vu le jour. Pour avoir été mon premier lecteur, pour le général tao ou les chocolats de Geneviève Grandbois, mais surtout pour m'avoir donné la confiance et le soutien nécessaires pour mener à bien ce projet qui te tenait tant à cœur, merci encore.

En terminant, sur un plan plus personnel, je remercie les hommes de ma vie pour leur patience lors de mes trop nombreuses absences, physiques et morales; merci à vous, Emmanuel, Louis-Joseph et Laurent, merci à toi, Frédéric.

INTRODUCTION

À l'occasion du renouveau de l'enseignement collégial de 1994, la maîtrise de la langue a été jugée par le MEQ à l'époque « indissociable de la capacité même de penser ».

Richard Berger

Se situant dans la continuité des travaux menés par Hélène Tardif sur le lien entre les formations générale et technique, notre recherche est née d'un certain constat d'échec quant à la maîtrise de la langue chez nos étudiants, un critère dont ils se soucient trop souvent uniquement dans les cours de français. Toute compétence est pleinement atteinte lorsqu'elle est transférable d'une situation à l'autre; ainsi en est-il de la compétence langagière. Et de toute évidence, celle-ci ne peut être pleinement maîtrisée et transférée sans l'apport et le support des autres disciplines. C'est donc dans une volonté de briser l'isolement des habiletés d'écriture, trop souvent prises en compte par l'étudiant uniquement dans les cours de français, que nous avons entrepris cette recherche.

Plus spécifiquement, notre recherche vise à outiller et supporter les enseignants du secteur technique en vue de favoriser l'acquisition des compétences langagières chez nos étudiants. Ce qui, à l'origine, ne devait être expérimenté que sur une seule session s'est finalement étalé sur deux sessions complètes.

Au départ, six collaborateurs ont accepté avec générosité et dynamisme de représenter les besoins de leur département dans la première phase consacrée essentiellement à l'observation et à la perception des pratiques pédagogiques en matière de langue. Il s'agit de Bernard Arsenault (Techniques policières), de Nadyne Allard (Techniques d'éducation à l'enfance), de Serges Giroux et de Soleine Buisson (Design de mode), de Klaude Roussel (Commercialisation de la mode) et enfin de Sébastien Audet (Soins préhospitaliers d'urgence).

Lorsque les besoins se sont clarifiés et que le désir d'expérimentation s'est transformé en une véritable appétence, le nombre des collaborateurs fut diminué à quatre, question de répondre le plus efficacement possible aux besoins et questions. Quatre collaborateurs ont donc pu continuer l'expérimentation.

Au cours des deux sessions et lors des réunions départementales, ils ont exercé un certain travail de diffusion auprès de leurs collègues, pour que les outils apportés par notre travail puissent servir à un maximum d'enseignants. Nous espérons que le dépôt du mémoire de recherche, prévu pour septembre 2011, débouche sur la mise en place de solutions simples qui instaureront un véritable pont entre la formation générale et la formation technique.

PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Contexte de la recherche : être compétent ou l'approche intégratrice

Tous ces résultats ne peuvent que donner naissance à des questions sur la cohérence ou, en revanche, l'incohérence du système d'éducation. Ainsi, pourquoi ce système permet-il à certains étudiants de cumuler les lacunes à tel point que le niveau de compétence en français requis pour entreprendre des études supérieures reste un rêve plutôt qu'une réalité à l'entrée au collégial?

Lapostolle, Massé et Pinho (2003), p. 147

Dans un contexte de mondialisation, de formation continue et d'approche par compétence, jamais la notion de formation « intégratrice » n'aura-t-elle autant été un sujet d'actualité. Enseignant au Campus Notre-Dame-de-Foy, un collège privé comptant essentiellement une clientèle à vocation technique (78 %, fév.10)¹ depuis une quinzaine d'années, nous avons pu observer la lente révolution qu'impliquait ladite approche par compétence. En effet, pareille approche a littéralement transformé notre pédagogie collégiale en ce qu'elle oblige l'enseignant à se percevoir comme le maillon d'une chaîne dont la finalité n'est plus l'atteinte de la compétence finale du cours, mais plutôt la formation d'un individu compétent.

Au fil des ans, nous avons constaté que l'importance de la formation générale devait transparaître à plusieurs étapes du cheminement scolaire de manière à faire saisir aux étudiants l'importance d'une formation globale, intégrale, et non seulement l'importance d'une formation technique. En fait, la perspective d'une formation intégratrice, qui tient compte de toutes les facettes de la formation d'un individu qui s'apprête à relever des défis professionnels dans une discipline donnée, justifie à elle seule la vocation de notre recherche; les enseignants de français ne peuvent porter seuls le poids de la responsabilité du savoir lire, écrire et communiquer. Mieux encore, pour l'étudiant, l'amour de la langue et sa valorisation par un enseignant de français forment une évidence. Mais comme l'impact sur les perceptions s'avère amplifié lorsque cette valorisation passe par un nouveau prophète; l'enseignant du secteur technique! Dans leur étude portant sur les garçons et les mesures d'aide en français, Lapostolle, Massé et Pinho (2003) mentionnaient déjà que les « sept formes d'aide en français auxquelles les garçons disent recourir le plus, si on exclut la réponse « par moi-même » reposent sur des relations interpersonnelles ». Une meilleure concertation entre les secteurs technique et général s'avère donc plus que souhaitable.

¹ Chiffres fournis par le Service du cheminement scolaire du CNDF, selon les données colligées à l'hiver 2010.

Fondements de la recherche

En matière de lecture et d'écriture, il ne suffit pas de croire, mais il faut aussi pratiquer.

Lapostolle, Massé et Pinho

L'actuel projet de recherche tire d'abord son origine dans des échanges avec des étudiants et des collègues. De façon générale, il existe une perception enracinée chez les étudiants, surtout dans les programmes techniques, selon laquelle la plupart considèrent que les enseignants de français sont trop exigeants du point de vue de la qualité du français. Par opposition, les professeurs des cours techniques ne le seraient pas ou le seraient normalement. C'est un peu comme si les étudiants éprouvaient une double perception des exigences en matière d'écriture; d'une part, les exigences des enseignants de français leur apparaissent considérables, voire impossibles à satisfaire ; d'autre part, les exigences dans les cours du programme, plus souples, sont perçues comme moins contraignantes. Tristement, cette perception se double trop souvent d'une attitude de résignation chez l'étudiant qui accepte tout bonnement de perdre 10 ou 20 % des points, pensant qu'après tout, « il n'y peut rien et que c'est perdu d'avance ».

Par ailleurs, un paradoxe semble s'établir chez les enseignants des secteurs techniques autour de la sanction désavantageuse du français dans les cours techniques. Ces enseignants ressentent un réel malaise à voir échouer un étudiant à un cours de technique « à cause du 10 % imputable aux fautes de français », tout en reconnaissant la maîtrise de la langue comme la compétence transversale la plus importante. Ce malaise rappelle clairement que le rôle du français dans les cours de technique, aux yeux des enseignants du secteur technique, peut s'avérer problématique.

Du côté des outils de perfectionnement accessibles, si l'on fait exception de la consultation des professeurs de français, les seules autres ressources à la disposition des étudiants sont le Centre d'aide en français, le soutien d'un ami ou parent ou la fréquentation du site du Centre collégial de matériel didactique (CCDMD), autant de ressources auxquelles six étudiants sur dix tourneraient le dos². Or, force est de constater que le Centre d'aide en français (CAF) du Campus n'est pas en mesure de répondre à toutes les demandes qui lui sont faites. De plus, il est vrai que le mode de vie des étudiants du Campus, dont le tiers réside dans les résidences du collège, ne favorise pas autant l'aide par un proche. Enfin, le recours au site du CCDMD est plutôt l'apanage des étudiants ayant subi un échec lors de l'épreuve uniforme de français (EUF).

² D'après l'étude de Lapostolle et al.

Autre facteur déterminant, une proportion de plus en plus grande des étudiants fréquentant notre collège occupent un emploi à temps partiel. De nos jours, on comprend que l'étudiant moyen n'a que peu de temps à consacrer à ses études et au perfectionnement de la langue. Déjà en 2003, des données fournies par l'étude de Lapostolle relevaient que le quart des étudiants masculins identifiaient le manque de temps comme la principale cause justifiant leur absence de recours à toute forme d'aide en français.

Devant cet état de fait, il apparaît que le lieu privilégié pour conscientiser les étudiants à l'importance de la maîtrise de la fonction langagière en maximisant le réinvestissement de leurs connaissances se trouve à l'intérieur des cours de technique. En favorisant ainsi une collaboration plus marquée entre un enseignant de français et des professeurs des secteurs techniques, on peut espérer valoriser la formation générale. D'ailleurs, dans l'étude de Lapostolle, Massé et Pinho (2003), ce sont les garçons eux-mêmes qui identifiaient la concertation comme l'une des trois principales mesures visant à améliorer leur maîtrise du français, une « concertation visant à favoriser la cohérence de l'organisation scolaire quant à la formation en français [...] et à soutenir leur réussite en français » ainsi qu'une « concertation entre [...] les mesures de soutien à la réussite en français et l'ensemble de la formation collégiale ». « L'amélioration ne saurait être le fruit du hasard, et les résultats de la recherche contemporaine invitent au soutien continu, celui qui dresse des passerelles et favorise par conséquent la transition tant réclamée [...] et davantage de cohérence de la part du système d'éducation en matière de français ainsi que la possibilité de recevoir un diagnostic clair, puis de pratiquer le « jogging grammatical ».

Historique de recherche au Campus: l'intégration de la FG, une préoccupation constante

Déjà, en 1997, une équipe composée de l'enseignant Richard Bélanger et du conseiller pédagogique Louis-André Richard a mis de l'avant un projet visant à adapter la formation générale dans un secteur technique précis, soit le programme de Techniques d'éducation à l'enfance (TEE), le programme qui comportait alors le plus bas taux de *diplomation* du Campus (12 %).

Quatre ans plus tard, en 2001, un projet de recherche impliquant quatre collèges privés (Campus Notre-Dame-de-Foy, l'École commerciale du Cap-de-la-Madeleine, les collèges Teccart et Mérici) s'est traduit par des échanges soutenus et diverses expérimentations entre professeurs de la formation générale et enseignants du secteur concerné. Dans cette veine, l'insertion du cours propre en tête de parcours des étudiants de ce secteur et le fait d'amener les étudiants à réfléchir sur les faits de langue à l'intérieur de ce cours étaient des moyens expérimentaux susceptibles de faciliter leur appropriation du littéraire dans

le cours 101. La conséquence en fut l'amélioration de la rétention des étudiants à l'intérieur du programme (80 %) dès la première cohorte. De plus, la cohorte de l'année suivante, même avec un petit échantillon, a vu les quinze étudiantes du programme obtenir leur diplôme à l'intérieur des trois années prescrites. (Campus Notre-Dame-de-Foy, 2004)

Dans chacun de ces cas, l'expérimentation s'est appuyée sur une modification ou une refonte des cours de français. Or, plus tard, entre 2001 et 2003, Hélène Tardif, en collaboration avec quelques enseignants de la formation générale, dont Richard Bélanger et Richard Gervais, a entrepris une recherche visant à rendre les étudiants plus sensibles à la formation générale, cette fois-ci dans le cadre de leurs cours techniques.

NOTRE RECHERCHE

Vers de nouvelles avenues

C'est donc en s'inspirant davantage de cette deuxième façon de faire que nous avons posé les jalons de cette recherche. En effet, le moteur de l'expérimentation concerne l'adaptation de certaines pratiques pédagogiques propres aux cours de technique. Une volonté s'est imposée dès le départ; celle de ne pas transformer ou de ne pas dénaturer les cours de la formation technique en restant collé au profil de base de chaque technique. Après tout, dans un cours de dessin, on s'attend à dessiner! Cette première grande ligne ne fut pas toujours facile à respecter, comme nous le verrons dans les prochains chapitres, puisqu'elle pose toute la question de la validité de l'intégration des exercices de rédaction et bouscule les pratiques pédagogiques de l'enseignant collaborateur.

De plus, les charges de travail des enseignants nous apparaissant déjà très lourdes, il convenait de ne pas transformer les enseignants techniques en enseignants de français. Pour ce faire, l'approche privilégiée se devait de récupérer des méthodes pédagogiques et des outils de travail propres à notre discipline - le français - en vue de les adapter à l'enseignement du secteur technique, permettant ainsi aux étudiants de réactiver les connaissances et les compétences acquises dans le cadre de leur formation en français, cette fois, dans le cadre de leur formation spécifique.

Objectifs généraux

Comme le signale Jean-Denis Moffet dans un article de *Correspondances*, « la maîtrise de la compétence langagière s'acquiert progressivement et se développe constamment » (2000). Or, si on a souvent fait état de la compétence langagière de l'étudiant, qu'en est-il de celle du ou des enseignants susceptibles de la leur enseigner ou de la corriger? Quand il est question de constance, la pratique répétée de l'écriture, la reprise des mêmes commandes et observations ou la correction de la langue sur des bases similaires par tous les enseignants deviennent autant d'éléments susceptibles de favoriser l'atteinte d'une maîtrise suffisante de la langue écrite chez les étudiants. C'est donc en fonction de ce partage de connaissances entre enseignants des deux secteurs que les grandes lignes du projet furent fixées, toujours en vue de favoriser l'atteinte de la compétence langagière chez les étudiants.

Il est évident que les enseignants des secteurs techniques bénéficient d'une formation de pointe dans un domaine précis. Par contre, la maîtrise d'éléments ou d'outils en lien avec le matériau de la langue écrite est une donnée moins significative de leur formation. Et pourtant, l'expérience montre qu'il existe

chez eux un intérêt réel par rapport au français, un souci d'ouverture et de partage et, avouons-le, un certain malaise. Or, au-delà de ces intentions, les moyens ou les occasions qui permettent aux enseignants de faire face aux problèmes liés à la langue écrite dans leur pratique sont assez rares. C'est pourquoi la recherche proposée aujourd'hui répond à un besoin réel en ce qu'elle propose aux professeurs du secteur technique d'examiner de quelle façon la langue écrite s'avère significative dans le processus d'apprentissage de leurs étudiants.

L'objectif général de la présente recherche vise donc, au départ, à outiller efficacement les enseignants du secteur technique en vue de bonifier leurs interventions auprès des étudiants en ce qui a trait à la compétence langagière, et ce, rappelons-le, sans pour autant les transformer en enseignant de la langue. Le projet mise sur la possibilité, pour les enseignants techniques, de réactiver le savoir-faire langagier des étudiants en adoptant des méthodes communes aux secteurs technique et général. Essentiellement, la recherche se structure sur un travail de coordination des gestes.

Objectifs spécifiques

Si certaines visées apparaissaient d'emblée comme évidentes, c'est au fil des échanges avec les enseignants techniques impliqués que nous en sommes venus à préciser nos objectifs de départ;

1. Évaluer la perception qu'ont les enseignants du secteur technique du français
2. Évaluer la perception qu'ont les étudiants du secteur technique du français
3. Définir avec les collaborateurs la compétence langagière et ses composantes; Qu'est-ce que bien écrire?
4. Identifier les perceptions des enseignants collaborateurs par rapport à l'écriture chez leurs étudiants
5. Dresser le constat des pratiques observées en matière de langue chez les enseignants des secteurs techniques dans le cadre de leur enseignement
6. Dresser la liste des difficultés rencontrées lors de la correction de la langue chez les étudiants
7. Relever, adapter et diffuser les pratiques efficaces auprès des autres enseignants impliqués dans la recherche.
8. Développer au moins une activité de transfert favorisant l'écriture dans les classes des enseignants (feuille de consignes et grille)
9. Sensibiliser les collaborateurs aux critères de performance du code langagier; la syntaxe, le vocabulaire, la ponctuation, l'orthographe d'usage et d'accord

10. Évaluer l'impact de cette expérimentation sur la perception du français qu'ont les étudiants et les enseignants des secteurs techniques
11. Évaluer la capacité de transfert des étudiants (compétence transversale) ou les résultats

La recherche ailleurs, un sujet dans l'air du temps

Du point de vue de la recherche, l'attention s'est souvent concentrée autour de l'étudiant. Du moins, c'est le sens que donnaient Céline Therrien et Gloria Smith (1996) à leur recherche *Apprendre à écrire, écrire pour apprendre*. Plus près dans le temps, Jacques Belleau (2001), dans « Si je prends l'escalier [...] ou Le collégien; éléments d'un portrait » situe pour sa part, dans le portrait de l'étudiant au collégial, la maîtrise de la langue comme étant une porte d'accès à la connaissance.

Déjà en 1989, Ulrich Alwin proposait une approche constituée d'outils d'encadrement visant à impliquer chaque enseignant dans le processus de maîtrise de la langue chez les étudiants. Colette Buguet-Melançon et Francine Bergeron (1997) insistent sur la même idée dans leur article « Vers une pédagogie de la langue dans toutes les disciplines » et considèrent que les enseignants de français ne peuvent « prendre l'entière responsabilité de développer la compétence langagière des jeunes Québécois ». En d'autres mots, l'idée d'impliquer tous les professeurs dans la maîtrise de la langue écrite ne date pas d'hier!

En 2003, Lyne Lapostolle, François Massé et Jorge Pinho faisaient paraître une étude portant plus spécifiquement sur *Les garçons et les mesures d'aide en français*, étude dans laquelle ils s'interrogeaient sur la disparité entre les collégiens et les collégiennes, ces dernières recourant plus spontanément aux ressources d'aide en français disponibles. Ils concluaient, au terme de cette recherche, que « la situation ne saurait être changée par la seule augmentation de la disponibilité ou de l'accessibilité aux mesures déjà offertes, ou par l'intensification de moyens déjà expérimentés. » Leur recherche a permis, entre autres choses, de mettre en évidence l'importance des rapports humains dans la relation d'aide à l'apprentissage de même que l'importance de travailler à la cohérence du système d'éducation, que ce soit entre les différents niveaux scolaires (primaire, secondaire et collégial) ou, ce qui nous intéresse ici, entre les différents intervenants d'un milieu donné, le collégial par exemple.

En 2008, Suzanne-G. Chartrand, professeure et chercheure au Département d'études de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Université Laval, a fait paraître un numéro hors série de *Québec français* portant sur la progression « spiralaire » des apprentissages en langue; *Progression*

dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Cette notion privilégiant l'apprentissage par approfondissement successif est nécessairement basée sur une juste planification des apprentissages et peut donc être récupérée dans le cadre d'une approche programme globalisante. Ainsi, loin d'être confinée aux seuls cours de français, la pratique de différents types d'écrits (rapport de stage ou de police par exemple) dans les cours techniques devrait permettre aux étudiants d'approfondir leur maîtrise du français ou, plus réalistement, de s'appropriier une base malheureusement déficiente. Pareille étude replace systématiquement l'enseignant technique comme un rouage important de la maîtrise de la langue pour nos étudiants.

Actuellement, sous la direction de Robert Claing et de Lucie Libersan, un projet de développement de matériel didactique destiné plus spécifiquement aux enseignants des secteurs techniques est en cours. Ce projet s'intitule *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique*. Objet de collaboration entre le collège Ahuntsic et le CCDMD, celui-ci permettra « d'offrir aux professeurs et aux étudiants du matériel didactique ciblant les structures propres aux genres de textes en usage dans les divers programmes d'études ». Bien que se recoupant, notre recherche et celle dont il est question ici comportent certaines différences qui les rendent, à notre avis, complémentaires. L'échantillon restreint de collaborateurs avec lesquels nous avons travaillé nous a permis de personnaliser davantage chacune des expérimentations, de les adapter aux besoins de chaque enseignant et de les accompagner lors de l'expérimentation, en plus de produire quelques documents de nature universelle. De plus, nous croyons que la petitesse de notre équipe a permis de créer davantage de passerelles entre les deux formations impliquées, principalement à l'intérieur de cours ne comportant habituellement pas de rédactions.

Par ailleurs, plusieurs études valorisent la formation fondamentale et plus particulièrement l'importance des compétences de base comme « conditions de tous les acquis ultérieurs possibles » (Forquin, 2001;99). Relevons, par exemple, les travaux de Moffet et Demalsys (1994) qui tracent un portrait de la compétence langagière en français écrit au collégial ou ceux de Lapostolle et de son équipe (2003) qui identifient des mesures d'aide en français destinées aux garçons.

En 2008, deux projets PAREA d'envergure touchant plus spécifiquement à l'évaluation ont grandement contribué à nommer le malaise entourant la correction de la langue chez les enseignants des secteurs techniques tout en fournissant des orientations à explorer. Le questionnement de Fanny Kingsburry et de Jean-Yves Tremblay, les coauteurs de l'étude *Les Déterminants de l'évaluation de la langue – À*

l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de formation spécifique? a permis de mettre en évidence les facteurs influençant la décision de tenir compte ou non de la compétence langagière pour un enseignant non spécialiste de la langue. En plus d'observer les pratiques d'évaluation des enseignants techniques, la recherche explore la perception de leur propre rôle.

Le second projet PAREA, celui de Julie Roberge, vise à accroître l'efficacité de la correction des textes de français en déterminant les méthodes les plus susceptibles de favoriser l'amélioration des étudiants. Car s'ils comprennent mieux la nature de leurs erreurs, les étudiants seront à même de s'améliorer de manière plus tangible.

Tous s'entendent sur le fait que l'écriture est une compétence fondamentale qui est de l'ordre du transfert. Elle est fondamentale dans l'acquisition d'une culture générale de base, à laquelle elle ouvre la voie.

PRÉALABLES THÉORIQUES

Choix méthodologique ; la recherche-action

La recherche-action permet de produire un savoir d'expérience qui jusqu'alors n'était pas reconnu par les professionnels de la recherche.

KARSENTI

Le choix de la méthodologie fut des plus simples compte tenu des besoins spécifiques de notre expérimentation. En effet, selon Resweber, la « recherche-action a pour objectif d'intervenir dans le tissu des pratiques sociales, afin de transformer celles-ci. Sans doute implique-t-elle un moment théorique essentiel, mais ce dernier est entièrement subordonné au changement désiré. Il s'impose, d'abord, comme le préalable obligé de l'action ». Le monde de la pédagogie apparaît donc comme un lieu propice à la recherche-action, puisque l'intervention ou l'expérimentation doit se dérouler dans un laps de temps de 15 semaines entièrement subordonné à l'apprentissage des étudiants. Il est facile de comprendre que la flexibilité de la recherche-action est un atout de taille dans un contexte d'expérimentation pédagogique, puisqu'en aucun cas, l'expérimentation ne doit compromettre les apprentissages ou le succès de la session. Elle se garde donc de toute rigidité méthodologique.

Autre aspect intéressant, les intervenants liés au projet sont à la fois les sujets et les objets de l'expérimentation. Étant essentiellement axée sur les résultats, celle-ci exige des participants à l'étude un maximum de souplesse et de capacité d'adaptation puisqu'à tout moment, les stratégies engagent la « correction de trajectoire, la redistribution des règles du jeu, voire la décision de surseoir ou de renoncer à l'initiative engagée ». Les cochercheurs (chercheurs et participants) « sont vus comme donnant un sens à leur réalité et capables de réfléchir sur leur pratique » (SAVOIE-ZAJC).

À la différence de la recherche pure, où le sens naît de la transparence produite par le recouvrement du modèle et de la réalité étudiée, la recherche-action se nourrit, au contraire, des écarts, des différences et des distances génératrices de sens. C'est parce que la réalité résiste au modèle et que la pratique n'obéit pas entièrement au projet qu'il y a crise, relance de l'interprétation, questionnement et recherche.[...] La recherche-action est *dialectique* et *circulaire* ; elle propose des interprétations provisoires, susceptibles d'être remaniées par leur investissement dans le tissu des pratiques. » (RESWEBER, 1995;16).

Notions de transversalité et de transférabilité

Le troisième objet pédagogique propre à répondre aux besoins et attentes exprimés [en matière d'amélioration du français] [...] interpelle le plus grand nombre et consiste à ouvrir des voies de collaboration, d'échanges et de sensibilisation concernant le système scolaire québécois et la situation particulière des étudiants masculins qui n'arrivent pas à améliorer suffisamment leurs compétences pour obtenir un diplôme d'études collégiales, et ce, en raison d'une compétence linguistique jugée insuffisante alors qu'ils ont déjà consacré plusieurs années à l'étude du français.

Lapostolle et all.

Au cœur de notre expérimentation se trouve la notion de transférabilité ou transversalité qui passe par le transfert des compétences. Dans le processus de pensée de l'étudiant lors de la planification d'une tâche, celui-ci doit se faire une représentation claire du travail dans lequel il s'engage. D'après Lafortune, il se pose les questions suivantes; « Quelles sont les stratégies que je connais et qui me sont les plus utiles? Quelle est la séquence d'actions la plus pertinente? Devrais-je me laisser la possibilité de l'adapter ou est-il préférable, compte tenu de mon habileté, de la suivre telle quelle?» Pour se sentir en « sécurité affective et cognitive », l'étudiant doit reconnaître les liens entre diverses tâches pour être en mesure de faire le transfert de ses compétences.

Tout enseignant de français est en mesure de confirmer que les connaissances déclaratives et procédurales, les deux premières connaissances de la psychologie cognitive (TARDIF) sont majoritairement connues et maîtrisées par les étudiants en matière de langue. En effet, l'étudiant connaît la règle et, le plus souvent, maîtrise plus ou moins habilement son application. Mais lors de l'intégration des connaissances, processus permettant à l'étudiant de se servir de ses connaissances dans une situation donnée (d'écriture par exemple), il y a avortement.

Nous émettons donc l'hypothèse de départ qu'adopter un processus et un vocabulaire similaires, tant dans les grilles de correction (critères de performance) que dans les feuilles de consignes expliquant la nature du travail, peut aider l'étudiant à reconnaître les compétences transversales d'ordre langagier et à les réactiver lors des rédactions dans ses cours spécifiques, ce dont traite justement cette citation de Lafortune et all;

Quand l'apprenant traite l'information, c'est toujours en lien avec les capacités intellectuelles que ce traitement nécessite. Quand l'étudiant reçoit une tâche, il sélectionne ainsi les informations qu'il rattache à ses connaissances antérieures. Il mobilise ses conceptions, ses perceptions et ses expériences passées. [...] Les stratégies qu'il peut utiliser jouent un rôle déterminant dans la compréhension de cette tâche et dans la persévérance qu'il anticipe pour l'exécuter.

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Notre recherche s'appuie sur des critères méthodologiques clairement définis et reliés à une méthodologie de type quantitatif (sondage, questionnaire, analyse statistique), mais également sur une méthodologie de type qualitatif (observation en classe, analyse de documents, entrevues individuelles ou de groupe semi-dirigées). Dans cette dernière optique, la validation interne par les sujets de l'étude s'avère d'une grande importance.

INSTRUMENTS DE RECHERCHE

Observation

Le premier contact effectué avec l'univers des enseignants techniques se fit via les copies des étudiants. En effet, nous avons demandé aux enseignants impliqués dans la recherche de nous fournir un premier échantillonnage représentatif du type d'écrits demandés dans les cours ciblés *avant* que ne commencent la réflexion et l'expérimentation. Ce premier relevé devait être constitué, pour chacun des groupes, de trois copies considérées par le titulaire comme fortes, de trois copies moyennes et de trois copies faibles. Compte tenu du peu de matière dont certains enseignants disposaient, tout type de travail, qu'il soit sommatif ou formatif, fut accepté, les seuls critères s'avérant ceux de la longueur (idéalement d'un minimum de 250 mots) et de la représentativité.

L'angle d'observation privilégié pour cette première étape de prise de contact fut donc l'observation sans participation directe, une méthode qui nous apparaissait comme un moyen privilégié de cerner avec réalisme les habitudes de correction des enseignants techniques.

Questionnaires et sondages

En tout, quatre questionnaires furent effectués ponctuellement au cours de la recherche. Ils s'adressaient tantôt à l'ensemble des enseignants, tantôt aux étudiants ayant vécu l'expérimentation. Dans chacun des cas, la première version du questionnaire fut d'abord soumise à deux enseignants ou deux étudiants aux fins de validation. Ce faisant, nous avons pu rectifier le tir, le cas échéant, en clarifiant certaines questions ambiguës ou trop directives, en repérant les questions esquivées ou celles qui ne permettaient pas de spécifier ou de distinguer une problématique et en éliminant les doublons.

Entrevues semi-dirigées individuelles ou en groupe

L'entrevue semi-dirigée de groupe fut la principale ressource utilisée tout au long des deux sessions d'expérimentation. Quelques jours avant chacune des rencontres, les points que nous aborderions et

les demandes spécifiques étaient acheminés aux enseignants collaborateurs, qui pouvaient ainsi entamer une réflexion personnelle. Pour Resweber, « l'expérimentateur ou le formateur n'est pas le spectateur extérieur des faits sociaux qu'il étudie, mais il en est aussi l'acteur, dans la mesure où il est impliqué dans un système commun d'idées, de valeurs et de sentiments.[...] Lorsque l'instance formative [...] est à la fois l'agent et l'acteur, elle intervient plus sur le mode de la participation que sur le mode du diagnostic ».

C'est principalement au cours de ces échanges en apparence informels que furent trouvées les solutions aux différents problèmes rencontrés tout au long de l'expérimentation.

Analyse du contenu

La recherche-action caractérise une manière particulière d'interpréter, c'est-à-dire d'analyser, de modéliser les pratiques sociales, afin de les transformer. Elle prend, d'abord, appui sur le jugement collectif portant sur une réalité problématique.

RESWEBER

La recherche traditionnelle privilégie la distanciation du sujet envers son objet d'étude, ce qui offre un regard essentiellement objectif à partir d'une méthodologie standard s'appuyant sur la prévision de résultats, qui seront infirmés ou confirmés ultérieurement. Le rapport porte nécessairement sur les résultats de l'expérimentation plutôt que sur le processus de l'expérimentation. Au contraire, dans la recherche-action, l'objectivité pure n'existe pas. De même, s'il est possible de prévoir certaines grandes orientations, ce sont surtout les explications liées aux actions entreprises qui forment l'essentiel du rapport. L'accent est donc mis sur le processus de l'expérimentation autant que sur les résultats.

« Plutôt que de cibler la production de connaissances qui seront utilisées, en général, après la recherche, pour influencer l'action, elle veut intégrer l'action au processus de recherche afin que le changement visé se produise pendant la recherche. » (KARSENTI, 2006;182-183)

Organisation de l'expérimentation

Un premier courriel fut acheminé à l'ensemble du personnel à la fin de la session de l'automne 2008 (en novembre) en vue de présenter les objectifs de la recherche (annexe 1). Dans cette missive, nous mentionnions avoir besoin d'au moins quatre collaborateurs du secteur technique pour entamer une collaboration visant à outiller les enseignants. Aucun enseignant n'a répondu à ce premier appel. Il nous fallut recourir à un deuxième envoi, passant par la Direction des études du Campus, pour recueillir la candidature d'une dizaine d'enseignants collaborateurs. Comment expliquer la timidité des enseignants

face à un projet répondant à un besoin aussi criant? Est-ce la peur de l'engagement ou du jugement? Peut-on évoquer la lourdeur des tâches de l'enseignant ou l'éternelle relation amour-haine avec une langue dont on reconnaît l'importance sans trop savoir comment la valoriser? Chose certaine, l'absence de réponse initiale s'avère représentative du malaise qu'éprouvent les enseignants du secteur technique avec les questions de langue ou des craintes et des préoccupations qu'ils éprouvent et que nous avons ressenties lors de l'expérimentation

Le choix des enseignants collaborateurs s'est effectué en fonction du type de recherche, dans laquelle le chercheur adopte un rôle qui s'éloigne de celui de l'expert pour se rapprocher de celui du facilitateur qui élabore, avec des cochercheurs, des réponses précises à un problème particulier. Selon Savoie-Zajc, non seulement le chercheur principal ne possède-t-il plus le « contrôle exclusif d'une situation, mais aussi n'a-t-il plus la légitimité de définir seul le problème. » Il travaille « avec » des acteurs dans une situation concrète plutôt que « sur » ceux-ci. »

À la suggestion de la Direction de l'organisation scolaire, nous avons choisi de rassembler des enseignants provenant de techniques différentes, offrant toutes des rapports plus ou moins directs avec le français. Par exemple, les techniques d'éducation à l'enfance impliquent une plus grande part de rédactions qu'un programme comme celui de design de mode qui, de façon générale, est davantage axé sur une formation en méthodes de production.

Un autre facteur fut privilégié, soit la disparité de l'expérience des enseignants, allant du débutant à l'enseignant d'expérience.

Enfin, tous devaient manifester un intérêt certain pour la langue et l'ouverture d'esprit nécessaire à l'expérimentation de nouvelles méthodes de travail. Les collaborateurs retenus, au nombre de six, se sont d'ailleurs montrés à l'aise avec le caractère changeant de la recherche-action.

PRÉPARATION À L'EXPÉRIMENTATION; PERCEPTIONS ET CUEILLETTE DE DONNÉES

PREMIÈRE RENCONTRE; OBJECTIFS DE L'HIVER 2009

La préparation du terrain et la cueillette d'informations

D'abord, nous avons demandé aux collaborateurs de choisir un groupe témoin avec lequel travailler tout au long de la session. Pour le cours/groupe ciblé, nous leur avons demandé de nous acheminer le plan de cours, ce qui nous a permis de mieux cerner la matière au programme, les éléments de la compétence à atteindre, les critères de performance, la pondération et les activités pédagogiques privilégiées. Grâce aux plans de cours, nous comptons également évaluer la place occupée par les activités de rédaction à l'intérieur des cours.

Par la suite, rapidement, un premier questionnaire destiné aux étudiants devait être recueilli nous permettant de cerner leurs perceptions par rapport à la maîtrise du français de même que les pratiques observables avant le début de l'expérimentation (annexe 2).

De plus, les enseignants collaborateurs devaient établir un premier relevé des pratiques pédagogiques privilégiées dans leurs cours permettant une amélioration sensible ou, à tout le moins, une certaine mise en pratique de la compétence langagière. Leur cours technique permet-il la tenue de diverses activités d'écriture? Quelle en est la nature? Certaines pratiques sont-elles transférables d'une technique à l'autre? Histoire de mieux baliser les informations, nous leur avons demandé, en guise de préparation à la deuxième rencontre, de répondre à un questionnaire portant sur leur perception du français ainsi que sur leurs pratiques, qu'elles soient personnelles ou départementales. Ce même questionnaire fut acheminé à l'ensemble des enseignants du secteur technique (annexe 3). En tout, 19 d'entre eux auront répondu sur une possibilité de 190 enseignants œuvrant dans le secteur technique. En outre, cette démarche nous a permis de comparer les résultats des enseignants collaborateurs(6) et ceux des enseignants qui ne participaient pas à la recherche(13). Et malgré la petitesse de notre échantillon d'enseignants collaborateurs (6), ce dernier exercice nous a permis de valider leur représentativité par rapport à l'ensemble du corps professoral technique.

Par la suite, pour répondre aux objectifs de la session, nous avons demandé aux enseignants de choisir un travail ou un exercice, effectué dans la première moitié de la session, se rapprochant de l'évaluation finale du cours ou l'y préparant, et de procéder à une correction selon leur usage habituel (soit avant le début de l'expérimentation). Leur choix devait tenir compte des critères suivants;

1. Idéalement, un même type d'évaluation serait repris à la fin de la session pour les besoins de la comparaison
2. Les évaluations sommatives seraient privilégiées dans la mesure du possible
3. Un minimum de 250 mots serait organisé en un texte suivi
4. Les indications sur la méthodologie, le déroulement de l'évaluation et le matériel ou l'aide auxquels les étudiants ont droit compléteraient le tableau.

Une fois ce premier travail corrigé selon les usages habituels, les enseignants devaient nous fournir un échantillon de trois bonnes copies, de trois copies moyennes et de trois copies faibles quant à la maîtrise de la compétence langagière. Cette première grande étape de collecte de données visait essentiellement à cerner les pratiques adoptées et à mesurer en équipe leur efficacité quant à l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés par l'enseignant. Une fois la satisfaction ou l'insatisfaction de l'enseignant cernée et les causes identifiées, il serait alors plus facile de travailler à l'amélioration de l'évaluation finale du cours, ce qui permettrait de bonifier la correction de l'enseignant, toujours dans l'optique d'une meilleure maîtrise de la compétence langagière chez l'étudiant.

L'ensemble des informations recueillies à l'aide de ses divers moyens a servi de point de départ aux discussions de la deuxième table ronde.

Qu'est-ce que bien écrire? Cerner la compétence langagière pour mieux intervenir

Dans une approche plus cartésienne de la recherche, le paradigme d'études se serait établi à partir de la compétence et des intérêts du chercheur principal. Dans le cadre d'une recherche-action, il doit y avoir consensus autour de la compétence à atteindre, qui doit donc être clairement définie en fonction de sa pertinence pratique pour l'ensemble des sujets impliqués dans la recherche. Dès la rencontre de janvier, nous avons pu effectuer un premier constat; la compétence langagière n'est pas tout à fait la même selon que l'on se place du côté de la formation générale ou de celui de la formation spécifique.

Ainsi, pour les enseignants rencontrés, le critère de la clarté apparaissait comme le plus important, suivi de près par le critère de l'efficacité, auquel la clarté est assujettie ou dont elle dépend. Pour atteindre ces éléments de compétence, les enseignants estimaient, dans l'ordre, que la maîtrise du vocabulaire technique ou usuel, l'adaptation de la langue au destinataire (niveau de langue et qualité du raisonnement) et la structure de texte (« il faut que le texte coule ») se situeraient en tête de liste. À titre d'exemples furent avancés le rapport de police, se devant de traduire en peu de mots le contexte du crime, ou celui de l'intervenante en milieu de garde devant rapporter, à l'aide d'une langue claire, à l'usage des parents ou des autres intervenantes, les principales étapes du déroulement de la journée

de l'enfant ou sa progression. Le recours à une langue exempte d'erreurs (de syntaxe, de grammaire ou de ponctuation) apparaissait comme le deuxième aspect le plus important, suivi en fin de compte par un vocabulaire et un style recherché, deux derniers éléments qui n'apparaissent pas aussi importants aux yeux des enseignants techniques.

En toute logique, l'écriture technique privilégie donc une parfaite adéquation entre l'expression et les circonstances de l'expression dans un rapport utilitaire, là où le spécialiste en français s'attendra d'un bon texte à ce qu'il rende « compte des capacités des étudiants à structurer leurs idées, à les expliquer dans un français correct. » (ROBERGE, 2009; 29)

Par ailleurs, en même temps qu'ils s'entendaient sur une certaine hiérarchisation des éléments du bien-écrire, les enseignants relevaient la grande difficulté de cerner, à l'aide d'outils concrets, ces éléments du bien-écrire. Autrement dit, si tous s'entendent sur l'importance des trois premiers critères assurant la clarté et l'efficacité de la langue, peu étaient en mesure de nommer des moyens pour permettre aux étudiants de les atteindre, hormis le repérage des fautes. À part un enseignant, tous les autres refusaient d'envisager l'enseignement de méthodes de rédaction dans leur cours (ex. structure), et ce, pour diverses raisons parfaitement évidentes.

Ainsi, dès le départ, est apparue l'importance d'établir un arrimage entre les outils offerts dans les cours de français et ceux des cours techniques, pour lesquels ils seraient adaptés. (Par exemple, la concision deviendrait un critère de choix là où la précision des idées et la générosité des explications étaient privilégiées en littérature.). Car si les enseignants ne sont pas outillés pour reconnaître dans le détail les déterminants de la langue écrite, les étudiants ne pourront jamais eux-mêmes les reconnaître. D'ailleurs, d'après Roberge (2009), les étudiants accordent une plus grande importance à la maîtrise de la langue qu'à tout autre critère de performance en expression écrite, puisqu'« [Ils] ne voient pas leur texte comme un ensemble d'éléments, mais plutôt comme plusieurs éléments séparés, dont le plus important est l'absence de fautes. » (ROBERGE, 2009; 29) En reprenant et en adaptant les éléments de compétence travaillés lors des cours de français à leurs rédactions techniques, les étudiants auraient de meilleures chances de réactiver leurs compétences langagières.

RETOUR SUR LE QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DU SECTEUR TECHNIQUE

La deuxième rencontre, une entrevue d'équipe semi-dirigée, a permis aux collaborateurs de revenir sur les principales questions abordées dans le questionnaire qu'ils avaient préalablement rempli (annexe 3). Ce premier questionnaire, rappelons-le, portait sur la place du français dans les cours de formation spécifique et sur les pratiques d'intervention pédagogique en matière de langue, tant individuelles que départementales. En plus des six collaborateurs, 13 enseignants des secteurs spécifiques ont répondu à l'appel sur une possibilité de 190, ce qui leur confère une certaine représentativité de l'ordre de 10 %. Les répondants provenaient de huit programmes techniques différents.

Spontanément, l'ensemble des enseignants ayant répondu à l'appel ont indiqué que le français occupait une certaine place dans leur programme d'enseignement. Certains ont spécifié que peu de temps y était formellement consacré, mis à part le temps alloué à la correction. Notons au passage qu'un seul enseignant a déclaré ne pas tenir compte des fautes lors de la correction des travaux, avouant ne pas « avoir la compétence pour le faire ». C'est donc dire que le français n'est que rarement enseigné dans les cours de formation technique, sinon de façon ponctuelle, par des interventions précises répondant aux besoins criants du moment. Ainsi, un seul enseignant a mentionné enseigner la structure d'un rapport ou d'un travail long, procéder à des exercices sur l'articulation de textes ou sur le vocabulaire, procéder à la révision d'une règle de grammaire ou rencontrer un étudiant en difficulté pour revoir avec lui des faits de langue. De toute évidence, la langue est d'abord un outil pour les programmes techniques et non matière à enseignement.

Sans grande surprise, la grande majorité des enseignants a déclaré appliquer la Politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages (PIEA) relativement à la correction des erreurs linguistiques et au pourcentage de points accordés ou retranchés. Ainsi, bon nombre d'entre eux retrancheront 10 % seulement à la note finale lorsque le texte a été rédigé en situation d'examen, habituellement sans outils de référence, mais augmentent le pourcentage à 15 ou 20 % si le travail a été fait à la maison et que l'étudiant a pu avoir recours à des ouvrages de référence ou à une forme d'aide quelconque.

Le mode de correction privilégié par les enseignants consiste, pour 17 d'entre eux, « à noter toutes les fautes, à moins qu'il y en ait trop », et à soustraire les points d'un résultat global, à l'aide, pour cinq d'entre eux, d'une brève grille de correction.

Perceptions positives

Par ailleurs, selon notre sondage, les enseignants techniques du Campus ont une perception positive de l'impact qu'ils ont sur le français de leurs étudiants, une donnée réconfortante. Fortement préoccupés par la langue de leurs étudiants (19/19), ils n'hésitent pas à recourir à une diversité de ressources en vue de les aider à améliorer leur français ou leurs interventions en matière de langue. Et si plusieurs recourent fréquemment au dictionnaire et à la grammaire à l'intérieur même des cours (6/19), d'autres se tournent vers diverses ressources électroniques telles qu'*Antidote*, des logiciels de correction intégrés (*Word*) (12/19) ou encore des personnes-ressources, collègues ou amis (6/19) pour les aider dans leurs corrections. On explique l'utilisation des ressources en ligne par la rapidité et l'accessibilité de la consultation. Seulement deux enseignants ont déclaré ne jamais se servir d'ouvrages de référence, en classe ou lors de la correction.

Cette perception s'appuie en partie sur la certitude qu'ont une majorité d'enseignants que leurs préoccupations relatives au français écrit de leurs étudiants font l'objet de règles départementales claires (18/19). Pour eux, le fait d'avoir établi des modalités communes à la correction du français et d'avoir établi un consensus, même théorique, autour du pourcentage de points alloués aux fautes envoie un message clair aux étudiants qui seraient tentés de ne pas porter attention à la qualité de la langue. Dans le même souffle, toutefois, ils reconnaissent ne pas savoir si leurs collègues font usage de grilles de correction détaillées, dont une partie serait consacrée à la qualité du français, et ne pas connaître les détails pratiques de cette correction. L'usage de grilles, rappelons-le, ne fait d'ailleurs pas vraiment partie des habitudes de travail des enseignants techniques.

La certitude d'obtenir un impact sur l'amélioration du critère langagier des étudiants repose donc en partie sur la certitude d'avoir bien fait son travail et sur une certaine confiance que se portent les collègues entre eux davantage que sur une réelle concertation axée sur l'homogénéité des interventions et des pratiques. C'est probablement ce qui explique un premier malaise relié à la sanction du français; les règles départementales sont claires et les enseignants qui s'y collent y trouvent la justification et l'appui nécessaires pour valider leur choix de sanctionner la langue. Mais dans la pratique, tout n'est pas aussi simple.

Plus concrètement

Car au-delà des règles départementales théoriques et de la PIEA, certains enseignants ont déploré l'absence d'un parfait consensus départemental en matière de correction et de sanction du français, une attitude relevée également, à plus forte échelle, par Fanny Kingsburry et Jean-Yves Tremblay dans

leur projet de recherche, qui y reconnaissent même un facteur de démotivation (Kingsburry et Tremblay, 2008; 189). Malgré la présence de règles départementales claires, plusieurs réfractaires (70 % d'après les plus pessimistes) ne peuvent se résoudre à soustraire autant de points et à condamner leurs étudiants à un échec imputable à la maîtrise de la langue, alors que la compétence technique du cours est atteinte. Une majorité d'enseignants ont d'ailleurs reconnu qu'ils n'attribuent pas d'échec « si cet échec est directement imputable à sa mauvaise maîtrise du français », que ce soit dans un travail (12/19) ou lors de l'évaluation finale du cours (13/19).

Peut-on les en blâmer? Malgré la petitesse de l'échantillon de programmes représentés (au nombre de huit), on constate que dans certaines techniques où l'usage de la langue devient un enjeu important de compétence, le représentant du programme estime que la majorité des enseignants applique intégralement la sanction. C'est le cas notamment des Techniques d'éducation à l'enfance ou des cours théoriques du programme de Design de mode. Pour les autres techniques représentées dans notre étude, les chiffres varient considérablement.

À plusieurs reprises, lors de nos rencontres, les échanges ont tout naturellement porté sur cette problématique. Spontanément, les enseignants ont unanimement reconnu leur malaise devant la possibilité de « faire couler » un étudiant « à cause des 10-15 % perdus à cause des fautes de français », et ce, tout en reconnaissant la maîtrise de la langue comme la compétence transversale la plus importante. Conscients du paradoxe, ils ont débattu de l'incongruité d'un discours valorisant la langue et la reconnaissant comme fondamentale ... mais se doublant d'une intervention sur le seul plan de la sanction.

Malaise devant la correction des fautes; quelques initiatives

D'un côté, des employeurs déplorent le fait que les étudiants du secteur technique ont un fort taux d'échec, la plupart du temps à cause de la qualité de la langue, ce qui les empêche de pratiquer leur métier, du moins à titre de techniciens, alors qu'ils ont clairement la compétence nécessaire pour l'exercer.

BERGER

Le malaise autour de la sanction trop lourdement pénalisante du français dans les cours techniques s'estompe toutefois chez certains enseignants collaborateurs ayant adopté des mesures de valorisation ou de conscientisation des étudiants face à l'importance de la langue. Voici quelques exemples de ces initiatives personnelles. Par exemple, un enseignant de techniques policières a expliqué comment il

incitait fortement les étudiants à fréquenter le CAF de l'école. À l'aide d'une dictée diagnostique administrée dès les premières semaines de classe, il est en mesure d'inciter les étudiants à se prendre en main le plus rapidement possible. Son intervention, de type préventif, est plutôt bien perçue par les étudiants.

Un autre enseignant a procédé à un glossaire de termes couramment utilisés dans le cadre de la technique enseignée, invitant les autres enseignants à adopter pareille pratique (solution simple). Dans la même veine et dans un esprit ludique à l'image de l'enseignant à l'origine du projet, un des enseignants de l'École de mode a travaillé à la mise sur pied de la dictée de l'École de mode, un événement ponctuel qui risque de devenir une tradition. Le caractère festif de l'événement, auquel sont attachés quelques prix, contribue, à un autre niveau, à la valorisation du français autrement que par le biais de la sanction.

Diagnostic personnel; une hiérarchie des difficultés rencontrées

La dernière partie du questionnaire devait permettre de cibler des besoins plus précis en vue de mieux répondre aux préoccupations des enseignants techniques. Malgré la diversité des techniques représentées (huit en tout), un large consensus s'est établi autour des trois principales difficultés rencontrées dans l'exercice des fonctions pédagogiques. L'explication des faits de langue aux étudiants et l'élaboration de grilles de correction s'avèrent être les principales sources de difficultés, suivies de près par la correction des rédactions. Ces trois préoccupations dépassent de loin les problèmes que peuvent causer l'élaboration de plans de cours ou de matériel didactique, l'utilisation spontanée du tableau ou l'expression orale.

Les échanges ont également permis d'identifier la difficulté d'améliorer la perception négative que certains étudiants ont du français. Donner le sens ou « le goût de l'effort », communiquer la « passion du français » et la « rigueur intellectuelle » aux étudiants s'avèrent difficiles dans la mesure où l'intervention passe uniquement par la sanction. Les collaborateurs ont également mentionné la difficulté de rester motivés devant le peu de résultats immédiats et concrets et la répétition constante des mêmes erreurs par les mêmes étudiants. Enfin, plusieurs sont convaincus que les répercussions ou la prise de conscience sont encore plus grandes chez les étudiants lorsque le message est véhiculé à l'intérieur des cours de technique, ce qui met en évidence l'importance d'un travail de partenariat et de concertation comme le nôtre.

Ces dernières informations ont définitivement permis au groupe de cibler le champ d'intervention de notre recherche; l'objectif d'outiller les enseignants du secteur technique en vue d'améliorer le français écrit de leurs étudiants passerait d'abord par la confection de grilles adaptées.

OBSERVATION ET ANALYSE DES HABITUDES DE TRAVAIL (ANALYSE DES ÉCHANTILLONS AVANT L'EXPÉRIMENTATION)

Les collaborateurs devaient acheminer chacun un échantillon de neuf copies (trois bonnes, trois moyennes et trois faibles) en vue de cerner les habitudes de travail et de correction reliées aux situations de rédaction qu'ils planifient pour leurs étudiants.

Parmi les constats généraux qu'il est possible de dresser, notons tout d'abord qu'un seul collaborateur avait planifié dans son plan de cours une évaluation présentant une certaine ressemblance avec l'évaluation finale figurant au plan de cours – autrement dit, l'exercice final de rédaction permettant à l'étudiant de faire la preuve de sa compétence ne devait être précédé d'aucune pratique –. C'est donc avec beaucoup de générosité que 5 des collaborateurs ont accepté d'intégrer une évaluation formative à leur plan de travail de la session, évaluation qui avait pour but de préparer l'examen final. Le sixième collaborateur avait déjà prévu une rédaction sommative, mais l'évaluation en question ne se présentait pas comme ayant un lien direct avec l'examen final. Notons que si l'amélioration en français est liée à la pratique et à la récurrence des travaux, il y a déjà là matière à réflexion. Car logiquement, reprendre un même type d'écrit est un gage d'amélioration certain, pourvu que l'étudiant en reconnaisse la nature.

Curieusement, aucune donnée ne permettait de conclure à une plus grande application de la part des deux groupes ayant effectué une rédaction « comptant sur le bulletin ». Ces résultats sont-ils imputables à la faiblesse de ces étudiants issus de secteurs techniques considérés comme faibles (TÉE et Design)? Pourtant, les étudiants de ces deux mêmes techniques ont été invités par leur enseignant à se munir des ouvrages de référence de base en langue, un enseignant allant même jusqu'à les apporter en classe pour que les étudiants puissent les consulter lors de l'évaluation.

Un deuxième constat lié à l'observation de l'ensemble des cinq évaluations touche plus précisément la classification des copies selon les critères de réussite (bon, moyen ou faible). Étonnamment, pour 4 des 5 collaborateurs, le principal critère permettant de classer une copie comme étant bonne, moyenne ou faible repose sur le nombre de fautes de français, une donnée surprenante si l'on tient compte des critères du bien-écrire établis en groupe lors de la rencontre précédente. Que peut-on déduire d'un pareil constat, sinon que mis à part les fautes, l'enseignant éprouve de la difficulté à cerner les critères de performance à la base des éléments de la compétence langagière. En effet, à titre de spécialiste d'une matière technique donnée, il semble que l'enseignant technique ne possède pas les outils précis lui permettant de relever méthodiquement les caractéristiques d'une bonne description ou d'un bon compte-rendu. Et s'il est hors de tout doute capable d'émettre un jugement précis et juste sur l'atteinte

(ou non) ou le respect des consignes de la situation de rédaction, il n'est pas en mesure d'en préciser les causes, les erreurs.

Ainsi, l'observation des pratiques a corroboré l'importance d'établir un arrimage entre les outils de correction utilisés dans les cours de français et ceux des cours techniques, pour lesquels ils seraient adaptés.

Julie Roberge en était venue à la même observation en énonçant qu' « Il faut [...] amener les enseignants à produire des commentaires qui vont réellement donner des pistes précises aux étudiants en leur fournissant des stratégies d'écriture et mieux les outiller dans le développement de leurs stratégies d'écriture. Encore faudrait-il que les enseignants soient au fait des recherches dans le domaine des processus d'écriture ». (Roberge, 2009; 32.

Dans cette optique, l'usage de grilles de correction détaillées et de consignes précises d'exams apparaît comme un moyen efficace pour l'étudiant de reconnaître et réactiver ses connaissances relatives à la structure du texte et de les appliquer dans tout type de travail long.

Un autre élément frappant du mode de correction des enseignants du secteur technique est l'absence ou le peu de commentaires, de quelque nature que ce soit. Chez les enseignants de la formation générale, il s'agit pourtant d'un des moyens de correction les plus couramment utilisés, comme le faisait remarquer Roberge, toujours dans le même article; « Pour identifier les erreurs de structure textuelle et de contenu, les commentaires exclamatifs/interrogatifs, les constats ainsi que les commentaires mélioratifs sont utilisés, à l'écrit comme à l'oral, par les enseignants [de littérature]. » (Roberge, 2009; 32). Or, à une exception près, les enseignants des secteurs techniques ne fournissent pas d'explication ou de commentaires précis aux étudiants sur le contenu de leur rédaction ou sur la structure des idées. De façon générale, ils soulignent les passages pertinents, auxquels ils accordent des points ou non, et recourent à des signes. Évidemment, comme le faisait remarquer Roberge, « toute marque laissée sur la copie d'un étudiant est un commentaire [...], mais les commentaires communiqués aux étudiants restent le plus souvent trop abstraits ou trop généraux » (Roberge, 2009; 28). Les commentaires sont les mieux compris, puisqu'ils proposent des pistes de réécriture plus précises. Évidemment, ils posent le problème du temps et de la lourdeur des tâches.

Enfin, d'autres éléments problématiques furent ponctuellement identifiés parmi lesquels l'absence de consignes précises liées à la rédaction, absence ayant comme conséquences l'inégalité et la variété

des réponses soumises, allant de textes décousus à la nomenclature sous forme de puces, sans le recours à des phrases complètes ou la présence d'une structure de pensée claire et efficace.

Il est intéressant de noter que les deux évaluations ayant été les plus réussies ont clairement indiqué, à l'aide de consignes simples, les attentes de l'enseignant. Ainsi, un premier enseignant a eu recours à des consignes claires et précises, selon lesquelles « le texte doit être en continu et non une énumération des éléments observés », avec comme conséquences des textes à la pensée relativement structurée, mais sans la présence d'une introduction et d'une conclusion. Ce même enseignant, dont la maîtrise du français est irréprochable, prend systématiquement le temps de classer les principales erreurs de langue selon un code des plus clairs (vocabulaire (V), orthographe (O), IT pour imprécision de terme, etc.), allant jusqu'à insérer quelques suggestions relatives au vocabulaire technique (ex. ; une veste est un vêtement féminin, tandis qu'un blouson est un vêtement masculin). L'usage de tels codes s'avère précieux en ce que « le code permet aux étudiants de corriger leurs fautes sans toujours passer par le tâtonnement essai-erreur; « Un V, c'est clair, c'est une erreur de vocabulaire » [...] « Si les étudiants n'ont pas de codes clairs qui identifient les erreurs de langue, comment peuvent-ils savoir quelles sont les règles de grammaire qui sont moins bien maîtrisées? Ils constatent le nombre important de leurs erreurs, mais n'arrivent pas à ne plus les répéter. » (Roberge, 2009; 32).

Le deuxième enseignant, également à l'aise avec la correction de la langue, n'est pas allé jusqu'à classer les types d'erreurs effectuées, mais a précisé de façon très claire ses attentes « Rédiger un texte d'au moins une page et demie en utilisant la forme qui vous a été enseignée au secondaire et au collégial pour la rédaction des textes en faisant le moins de fautes d'orthographe et de syntaxe possible ». La consigne, on ne peut plus simple, a incité les étudiants à réactiver leur connaissance du plan classique (introduction, développement et conclusion) et, malgré les maladresses, à s'en tirer relativement honorablement. De quoi réfléchir! Ce même enseignant a clairement indiqué sur les copies les plus désastreuses l'importance d'exploiter les ressources du collège, notamment le CAF.

PERCEPTION DES ÉTUDIANTS

En janvier 2009, les collaborateurs ont recueilli des étudiants de leur classe témoin les réponses à un sondage portant sur la place du français à l'intérieur de leur programme de même que sur leurs habitudes et leurs pratiques comme étudiants du programme technique. Rappelons que cinq techniques du Campus étaient représentées dans le cadre de cette recherche. Un total de 111 étudiants répartis en cinq groupes ont été interrogés (Annexe 2).

L'importance du français

De façon générale, la très grande majorité des étudiants sondés **reconnaissent le français comme un élément important** de leur programme d'études, bien que la technique de Soins préhospitaliers d'urgence (SPU) s'avère moins unanimement convaincue avec quatre étudiants sur 25 (16 %) ayant carrément répondu non à la question. En techniques policières, en commercialisation de la mode et en techniques d'éducation à l'enfance, les étudiants ont reconnu à 97 % l'importance de la langue dans leur programme.

Conformément à cette importance, 86 % des étudiants déclarent se relire toujours ou souvent avant la remise d'examens et de travaux. L'exception, cette fois-ci, touche les étudiants de design de mode, alors que seulement 13 étudiants sur 20 le font.

Pour l'ensemble des cinq techniques ayant participé à la recherche, 59 % des étudiants se considèrent faibles en français écrit, soit la majorité. Le domaine technique se percevant comme étant le plus faible est celui de SPU, dont 73 % se déclarent passables ou médiocres dans leur maîtrise de la langue, des chiffres que corroborent les résultats de français de cinquième secondaire. En recoupant cette donnée avec la précédente, c'est donc dire que les étudiants accordant le moins d'importance à la langue sont les plus faibles. Leur faiblesse explique-t-elle leur manque d'intérêt ou, à l'inverse, leur manque d'intérêt explique-t-il leur faiblesse? Un peu des deux, sans doute. Enfin, ce sont les étudiants de commercialisation de la mode qui se perçoivent comme étant les plus compétents, puisque 55 % affirment maîtriser relativement bien la langue.

On constate que 61 % des étudiants considèrent le pourcentage de points consacrés à la qualité du français dans les travaux comme étant suffisant contre 25 % qui le considèrent comme trop considérable, le reste n'ayant pas d'opinion sur le sujet.

Outils permettant l'amélioration

En ce qui a trait aux ressources utilisées pour pallier aux difficultés éprouvées ou aux lacunes, ce sont les ressources humaines qui apparaissent comme les ressources les plus prisées par nos étudiants. Ainsi, le recours à un enseignant de français ou à un ami figure comme la ressource privilégiée, des données déjà largement étayées dans les recherches de Lapostolle sur la réussite des garçons. Loin derrière, apparaissent les enseignants du secteur technique, les sites présents sur la toile (CCDMD), le centre d'aide en français ou un tuteur.

En toute logique, le Campus aurait tout intérêt à augmenter les ressources liées à l'amélioration de la langue. Le CAF présente un taux de fréquentation annuel de près de 100 %, et ce, malgré l'augmentation importante du nombre d'heures offertes aux étudiants depuis septembre 2008.

Perception estudiantine de la correction dans les secteurs techniques

Enfin, parmi une série de déclarations portant sur la correction du français écrit dans les travaux effectués dans le cadre de leurs cours techniques, les étudiants étaient invités à choisir celles qu'ils considéraient comme les plus représentatives de leur perception de la correction dans leurs cours techniques. Plusieurs réponses étaient possibles.

Ainsi, les étudiants considèrent à 49,5 % que la correction de leurs travaux et examens est équitable, déclarant aussi à 47 % bien comprendre les annotations que l'enseignant laisse sur ces travaux. Ces premiers chiffres sont révélateurs, dans la mesure où ils sous-entendent que plus de 50 % de nos étudiants ne croient pas en l'objectivité de la correction ou, à tout le moins, dans son caractère équitable. Ces chiffres inquiétants sont certainement liés au fait que près de 12,6 % de nos répondants affirment comprendre *plus ou moins* ou *pas vraiment* les commentaires ou les codes laissés par l'enseignant sur la copie. De là à conclure à un fossé communicationnel, il n'y a qu'un pas. En effet, en recoupant les deux données, il est possible de déduire que pour environ 50 % de nos étudiants, un problème de compréhension des erreurs se pose et qu'il s'avère relativement grave pour 12,6 % d'entre eux. Comment l'étudiant peut-il s'améliorer s'il ne comprend pas les indications et codes de correction de l'enseignant? Comment peut-il mieux écrire si aucun commentaire ou code relatif à la langue ne figure sur sa copie? L'impression d'iniquité qu'entretiennent plus de 50 % de nos étudiants en découle certainement. Selon Roberge, « les étudiants sont déçus quand peu de commentaires paraissent sur la copie, comme si l'enseignant n'avait pas correctement fait le travail. La quantité de commentaires est souvent liée, dans l'esprit des étudiants, au sentiment de justice dans la correction » (Roberge, 2008; 180).

Autre donnée alarmante, seulement 34 % des étudiants considèrent cette correction comme suffisamment claire et rigoureuse. On le sait, d'après Julie Roberge, une copie où n'apparaît qu'un minimum d'annotations apparaît à l'étudiant comme une correction incomplète. Ces chiffres recourent donc les deux principales difficultés rencontrées par les enseignants du secteur technique dans le cadre de leur enseignement. Car si ceux-ci éprouvent des difficultés à détailler leur correction et à expliquer les erreurs, tant grammaticales et textuelles que discursives, les étudiants risquent de ne pas en retirer des consignes, conseils et recommandations suffisamment clairs pour leur permettre de s'améliorer. D'ailleurs, nous pouvons rappeler ici que les enseignants écrivent très peu de commentaires sur les copies qu'ils corrigent, que ce soit à propos des éléments du domaine spécifique enseigné ou à propos de la langue, ce qui explique les chiffres inquiétants apparaissant ci-dessus.

Enfin, 18 % ont indiqué que la correction du français écrit favorise surtout les personnes fortes en français, ce qu'ils perçoivent comme une injustice.

EXPÉRIMENTATION

LA MISE EN PLACE DES COMPOSANTES DE L'EXPÉRIMENTATION (CONSIGNES ET GRILLES)

Il est important de comprendre les liens organiques qui existent entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Julie Roberge

Correction de la langue

Une partie de la quatrième rencontre fut consacrée à la catégorisation des fautes en vue d'informer les six collaborateurs des méthodes préconisées par une majorité des enseignants du Département de français. Pour les membres du Département des littératures, pareil classement en six grandes catégories permet de cerner rapidement les types d'erreurs effectuées par l'étudiant, lui envoyant du même coup une sorte de diagnostic personnel en constante évolution. De plus, Dominique Veilleux, l'intervenante travaillant à temps plein au Centre d'aide en français du Campus, peut bénéficier d'une certaine uniformité dans la catégorisation des types d'erreurs, ce qui lui permet d'intervenir plus efficacement.

Les six grandes catégories présentées furent les suivantes; la syntaxe (code F1 dans les grilles du département), l'orthographe grammaticale (F2), l'orthographe d'usage (F3), le vocabulaire (F4), la ponctuation (F5) et les homophones (F6).

Très rapidement, toutefois, à partir des commentaires et des besoins formulés par les cochercheurs, il fut convenu de délaissier cette approche « de groupe » de la correction de la langue. Si les collaborateurs se sont montré curieux de nos méthodes, peu ont manifesté la curiosité ou le besoin de pousser la correction des fautes jusqu'à classer les erreurs, et ce, par manque de temps, d'intérêt ou d'aptitude. De plus, les besoins des collaborateurs se sont avérés fort variés, certains enseignants maîtrisant parfaitement les règles du français écrit, tandis que d'autres s'avouaient franchement dépassés par la correction. Pour l'ensemble de ces raisons, notre intervention sur la langue écrite s'est donc tout naturellement déplacée vers le tutorat et une relation d'aide individualisée en fonction des besoins. Ainsi, au fur et à mesure que les expérimentations individuelles se sont matérialisées avons-nous pu offrir de l'aide pour la correction, le relevé des erreurs ou, dans un cas, des questions ponctuelles sur la classification des erreurs.

Grilles quantitative ou qualitative? Deux approches différentes en fonction des besoins

Dans un premier temps, il convenait de rappeler les avantages et les inconvénients reliés aux deux types de grille en fonction des formules pédagogiques adoptées, des situations de rédaction, du temps imparti à la correction et des difficultés rencontrées par chaque enseignant-collaborateur.

Peu importe le type de grille choisi par l'enseignant pour sa première expérimentation, ladite grille devait s'inspirer des modèles utilisés dans les cours de français, tant par sa forme que par son contenu et son vocabulaire. L'hypothèse justifiant cette approche est la suivante; en reconnaissant la terminologie et la méthode enseignées dans le cadre des cours de français, les étudiants seront plus susceptibles de réactiver leurs connaissances et de se placer en « mode français ».

La finalité d'un commentaire de correction est d' « expliquer ce qui ne va pas dans un texte et d'amener les étudiants à transférer cette information à l'écriture d'un prochain texte » (Roberge, 2009; 31). Or, à partir du moment où l'enseignant technique limite le nombre de commentaires qu'il effectue sur une copie (données recueillies lors de l'analyse des échantillons et dans les sondages effectués par la vingtaine d'enseignants techniques), l'utilisation d'une grille qualitative détaillée devient une avenue fort intéressante, tant pour l'enseignant que pour l'étudiant.

Le choix d'une grille qualitative

La grille qualitative détaillée, jamais utilisée par nos collaborateurs, comporte des avantages certains. Idéalement, elle se prête bien à l'évaluation d'un **texte suivi** rédigé en réponse à une mise en situation ou à une expérimentation, à un rapport de stage ou d'intervention, ou encore à un compte-rendu de production, autant de situations d'évaluations adoptées dans le cadre des cours techniques des enseignants collaborateurs. Toutes ces évaluations comportent nécessairement le recours à la description (présentant par exemple le contexte d'intervention ou de réalisation) et à une série de connaissances techniques en lien avec le cours.

Parmi les avantages de la grille qualitative, on peut reconnaître;

- 1) La parenté certaine avec les grilles de correction de français qui permet aux étudiants de se placer en « mode français » pour réactiver leurs connaissances en lien avec la rédaction et la révision de leur texte
- 2) Le maximum d'informations relatives à chacun des critères fournies dans un minimum de temps de correction (on souligne l'énoncé correctif le plus représentatif de la maîtrise du critère d'évaluation)

- 3) En présence d'une grille détaillée, il y a généralement bien peu de revendications de la part de l'étudiant, puisque celui-ci est en mesure de bien cerner la nature de ses erreurs
- 4) Plus la grille est précise, plus l'amélioration de l'étudiant sera significative
- 5) La grille d'évaluation permet de cerner dans ses moindres nuances et subtilités le degré de maîtrise de chacun des critères, allant d'excellent à médiocre
- 6) Distribuée en même temps que la feuille de consignes, elle sert de guide à l'étudiant et devient un précieux outil de révision.

Parmi les désavantages de la grille, on retrouve principalement sa lourdeur. Elle s'avère non seulement longue à construire, mais ardue à maîtriser, tant pour l'enseignant que pour l'étudiant. Toutefois, dans un usage à long terme, ces difficultés sont largement compensées par la qualité de correction qu'une telle grille permet, puisque l'étudiant finit par en comprendre les nuances et par l'adopter comme une stratégie de révision personnelle. C'est pourquoi elle peut s'avérer idéale pour corriger un type de travail récurrent dans certaines techniques. Pensons par exemple au rapport de stage en TEE ou en mode, ou encore aux rapports d'événements évalués tout au long de la formation en techniques policières.

Le choix d'une grille quantitative

La grille quantitative est habituellement plus connue que la grille qualitative. Elle aussi se prête bien à l'évaluation d'un **texte suivi**, tout comme elle peut s'avérer idéale pour sanctionner une démarche ou une production pouvant être résumée à l'intérieur d'un texte à la structure bien définie, conventionnelle. Elle est habituellement le type de grille le plus utilisé.

Parmi les avantages de la grille qualitative, on peut reconnaître qu'elle n'est évidemment pas basée sur un jugement général ou sur la perception d'une maîtrise de la compétence, mais bien sur des critères précis. Ici aussi, plus la grille est précise, plus les apprentissages déficients pourront être ciblés et corrigés. C'est d'ailleurs cette dernière caractéristique, soit la précision des critères de correction, qui la rend encore plus efficace comme outil de correction pour les étudiants qui peuvent s'en servir comme aide-mémoire. Facile à construire, facile à maîtriser, elle offre également l'avantage de morceler les informations reliées à la structure de rédaction ou au contenu technique.

Enfin, dernier avantage et non le moindre, sa parenté avec les grilles utilisées en français facilite sa compréhension par l'étudiant, un habitué de ce type de grille. Lors d'une des expérimentations auprès des étudiants, un enseignant collaborateur leur avouait sa nervosité lors de la présentation de la feuille de consignes et de la grille de correction élaborées spécifiquement pour sa première évaluation. La

surprise fut grande lorsque les étudiants eux-mêmes se sont mis au travail sans plus de façon, en habitués ayant reconnu la méthode utilisée en français.

POUR FACILITER L'APPRENTISSAGE ET LA CORRECTION; LA FEUILLE DE CONSIGNES

[...] l'étudiant sait que le participe passé employé avec l'auxiliaire être s'accorde avec le sujet, mais quand il est placé devant son texte, occupé à gérer des difficultés d'un autre ordre (la planification d'une idée, l'intégration d'une citation, la « composition » d'une phrase ou d'un paragraphe), la connaissance ou l'application de cette règle disparaît. C'est ce qu'on appelle la surcharge cognitive. »

Julie Roberge

Lorsque l'étudiant se trouve placé dans un contexte de rédaction, il doit composer et réactiver une série de savoirs et de savoir-faire qui ont trait à ses connaissances linguistiques (fonctionnement de la langue), textuelles (règles propres à l'organisation du texte), discursives (règles relatives au discours, à l'énonciation) et techniques. Cette surcharge cognitive, on s'en doute, peut s'avérer particulièrement problématique pour des étudiants maîtrisant peu ou mal les concepts liés à la rédaction.

Le recours à une feuille de consignes détaillées apparaît comme la solution à ce problème, en ce qu'elle permet à l'enseignant de spécifier dans le détail la nature du travail à effectuer (le sujet), la méthode ou la démarche à adopter et la forme finale que devra prendre le travail écrit. La feuille de consignes s'adaptera au niveau de formation de l'étudiant. Ainsi, on s'attend d'un étudiant de deuxième ou de troisième année à ce qu'il connaisse la nature et les enjeux de l'argumentation ou du rapport, concepts qu'un étudiant de première année ne maîtrise pas nécessairement. Aussi, la feuille de consignes en tiendra compte.

Adopter un processus d'analyse ou de cueillette de données commun et un vocabulaire similaire, tant dans les grilles de correction (critères de performance) que dans les feuilles de consignes expliquant la nature du travail, peut aider l'étudiant à reconnaître les compétences transversales d'ordre langagier et à les réactiver lors des rédactions dans ses cours spécifiques. La feuille de consignes la plus développée, celle qui est destinée aux étudiants de première année, par exemple, invitera l'étudiant au *modelage*, c'est-à-dire à la reproduction d'un modèle vu en classe ou, mieux encore, à la *pratique guidée* (terminologie d'après Lafortune, Jacob et Hébert) et *coopérative*, récupérant l'enseignement de la structure de texte vue dans les cours de français. Les étudiants de deuxième et de troisième années pourraient bénéficier de feuilles de consignes plus générales, desquelles les indications sur la structure de texte et la composition du paragraphe seraient exclues. En fin de parcours, tant dans les cours de français que dans les cours de technique, on viserait l'atteinte de la *pratique autonome*, intégrée, faisant appel aux principes mêmes de la métacognition. C'est ce processus que décrivent Lafortune, Jacob et Hébert;

Une habileté métacognitive est dans cette capacité à mobiliser ses connaissances et savoir-faire, mais dans l'intention explicite de planifier l'exécution d'une tâche afin de mieux la superviser, l'évaluer et porter un jugement critique sur l'efficacité de sa démarche au regard des stratégies mises en place et du but poursuivi. Ce jugement permet non seulement d'enrichir ses connaissances métacognitives, mais de développer un savoir conscient qui peut être déployé dans des situations de plus en plus complexes» et je rajoute, variée. (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000; 12-13)

Dans les chapitres qui suivent, le choix des projets présentés se fera principalement en fonction de l'intérêt qu'ils suscitent et des conclusions qu'ils nous ont permis de tirer. Pour éviter les redondances, les exercices de rédaction de même nature ou présentant des similitudes trop grandes ne seront pas tous présentés.

L'EXPÉRIMENTATION EN DESIGN DE MODE; Modalités, résultats et interprétation

Deux enseignants du groupe de collaborateurs travaillent dans le Département de design de mode. Au Campus, ce département compte une quinzaine d'enseignants d'expérience jouissant d'un bel esprit de complicité, ce que le coordonnateur résume en évoquant la grande cohésion départementale.

Aux fins d'analyse, nous avons demandé à la Direction du cheminement scolaire et à l'équipe-réussite de nous fournir quelques statistiques fort intéressantes sur le profil type de l'étudiant de chacune des techniques représentées ayant participé à notre étude. L'étudiant de design de mode peut être considéré comme moyennement fort en français en comparaison avec les autres techniques représentées dans notre étude. En effet, la moyenne obtenue par les étudiants à l'examen du Ministère de secondaire 5 est de l'ordre de 73 % pour 62 étudiants, un résultat qui se confirme par l'observation des résultats du premier cours de français suivi au collégial, soit le JEA ou le 101, avec une moyenne de 71 %.

La première collaboratrice en design, une jeune femme comptant quelque cinq années d'expérience, enseigne un cours de dessin technique dans lequel, on le comprend, on retrouve bien peu de travaux de rédaction. Grande amatrice de la langue, cette enseignante s'est montrée désireuse de parfaire ou de consolider, d'une façon ou d'une autre, la qualité du français de ses étudiants. Cette enseignante désirait inclure au moins une rédaction, idéalement deux, tout en souhaitant augmenter graduellement le niveau de difficulté de la première à la seconde rédaction. Finalement, deux types de rédaction furent expérimentés à l'hiver 2009 dans un même groupe, la première préparant la seconde en augmentant graduellement le niveau de difficulté.

Première expérimentation; la familiarisation

La première évaluation concoctée (Annexes 4 et 5) est à l'image de ce qui fut réalisé pour d'autres enseignants, en ce qu'elle visait un texte relativement court permettant à l'étudiant de reconnaître les grilles et feuilles de consignes détaillées retrouvées dans les cours de français, en même temps qu'elle offrait au professeur la possibilité de se familiariser avec le principe d'une grille. Cette évaluation sommative ne comptait que pour 5 % de la note finale.

La feuille de consignes et la grille de correction

D'abord, la feuille de consignes. Comme les échanges avaient clairement indiqué l'inconfort généralisé des enseignants techniques à l'idée d'enseigner la structure de texte, il fut convenu que les directives seraient fort simples, comportant, outre le nombre de mots, une recommandation générale sur les

fautes à éviter par le biais d'outils de référence langagiers et une référence directe à la structure universelle de textes apprise dans le cadre des cours de français (introduction, développement, conclusion). Comme le cours s'adressait à des étudiants de première année (deuxième session), les consignes relatives au sujet furent clairement détaillées en spécifiant le sujet à couvrir dans chacun des paragraphes. De même, une définition du compte-rendu critique fut fournie à l'étudiant à titre de rappel, histoire de lui permettre de mieux cerner les tenants et aboutissants de la situation de communication.

En ce qui concerne la grille de correction (Annexe 5), la présentation visuelle fut intégralement copiée sur le type de grille qui est utilisé par une majorité d'enseignants du Département de français. La pondération fut répartie en deux grandes catégories, soit 90 % pour le contenu et 10 % pour le fonctionnement de la langue, conformément aux recommandations de la PIEA. Le travail le plus long a consisté à récupérer puis adapter la grille au contenu du cours technique, tout en veillant à reprendre un maximum d'informations et/ou de critères déjà utilisés en français. Par exemple, l'une des difficultés de l'introduction réside souvent dans son manque de fluidité, les étudiants plaquant les informations sans jamais parvenir à faire *couler* le texte à l'aide de liens pertinents. Ainsi, dans la partie consacrée à l'introduction avons-nous veillé à reprendre les critères de correction utilisés en français, soit la *pertinence du sujet en lien avec le sujet posé*.

Les critères de correction (savoir être et savoir-faire) habituellement associés à la qualité de la langue ont la part belle dans cette grille simple, mais efficace; on y retrouve les termes *clarté et concision, explication rigoureuse, point de vue critique, juste et convaincant*, de même que la terminologie utilisée dans la structure de paragraphe, soit la phrase de présentation de l'*idée principale* et la *phrase de conclusion*, qui ouvrent et ferment chacun des deux paragraphes et réfèrent l'étudiant à ses connaissances sur la structure de paragraphe. En ce qui a trait aux fautes, l'enseignante avait choisi de ne pas les catégoriser et les classer, ce qui aurait ajouté un niveau de difficulté passablement élevé à ce premier exercice.

Enfin, comme il est coutume de le faire dans les cours de français, les étudiants furent expressément invités à se servir de la grille comme d'un outil d'autocorrection, s'assurant de réajuster leur rédaction en fonction des critères de correction avant que l'œil acéré de l'enseignant s'y pose!

Les premiers résultats se sont révélés fort encourageants, tant pour l'enseignante que pour les étudiants, heureux de savoir « où ils s'en allaient ». Du premier au deuxième exercice, sensiblement de même nature par sa forme et son contenu, l'amélioration fut considérable.

Chez certains étudiants, les fautes ont diminué de plus de 50 %, ce qui les a vraiment encouragés. Mais pour moi, c'est la facilité de la correction, avec des textes structurés et faciles à corriger, que j'ai appréciée. Mes demandes étaient clairement définies pour chaque étape du texte, alors j'ai trouvé qu'il y avait des avantages au côté uniforme des travaux, que ça facilitait la correction. [...]Et puis, pour une fois, j'ai vraiment l'impression qu'ils ont fait attention pour les fautes. Pas tous, mais la plupart, je dirais. C'est choquant des fois de voir ça. Ils font attention si on le leur demande.³

Deuxième expérimentation en mode; les premières déceptions

Forts de cette première série d'expérimentation, nous pensions pouvoir réitérer le même exploit lors de la deuxième session, mais cette fois en exigeant un travail de rédaction un peu plus soutenu de 700 mots. Or, la vie nous a réservé quelques tours (et une belle surprise). L'enseignante titulaire du cours a dû être retirée de l'enseignement de manière préventive pour une grossesse à risque, ce qui explique quelques changements aux paramètres initiaux avec lesquels nous avons travaillé. Et pourtant, désireuse de poursuivre l'expérimentation, l'enseignante concernée a désiré continuer sa participation au projet de recherche en se portant volontaire pour préparer et corriger le fruit de cette deuxième expérimentation, pourtant beaucoup plus longue à corriger!

Parmi ces changements, le plus important concerne certainement le fait que les étudiants n'ont pu faire de première pratique de rédaction, comme ce fut le cas lors de la session précédente. Ainsi, au lieu de bénéficier d'une première pratique et d'une première correction avec la grille, les étudiants n'ont réalisé qu'un seul travail de rédaction dans le cadre de leur cours de dessin de mode. Une première rédaction axée sur l'utilisation d'une feuille de consignes détaillées et d'une grille de correction tout aussi complète permet à l'étudiant de se familiariser avec le type de rédaction impliquée et le principe de la grille de correction et de l'autocorrection. Habituellement, logiquement, c'est lors de la deuxième correction que l'amélioration s'en trouve bonifiée, l'étudiant ayant appris de ses erreurs initiales et sachant sur quels aspects il doit porter son attention. Ce ne put malheureusement pas être le cas ici!

Par ailleurs, les étudiants en étant à leur première session au collégial. On peut penser que la méthode développée dans le cadre des cours de français n'était pas entièrement maîtrisée.

Un autre élément expliquant sans doute les résultats mitigés de cette deuxième expérimentation est lié à l'*isolement* du travail. En effet, si les travaux de la première session ont été présentés comme s'inscrivant dans une démarche d'expérimentation axée sur l'amélioration de la langue chez les étudiants (le projet de recherche comme tel), ce ne fut pas le cas de la deuxième expérimentation, celle

³ Propos recueillis lors de la dernière rencontre de l'hiver 2009 (29 mai 2009).

de l'hiver 2009. Ainsi, les étudiants ont-ils pu percevoir ce travail comptant pour 10 % (5 % à l'oral et 5 % à l'écrit) comme moins important, plus ou moins valide, l'important avec un cours de dessin étant certainement, à leurs yeux, de dessiner plus que d'écrire.

Enfin, un troisième élément dont il nous faut tenir compte concerne le lien affectif unissant l'enseignant et son groupe. Plusieurs étudiants ont perçu comme superflu ce travail qui n'a pas été corrigé par la deuxième enseignante (ayant remplacé pendant la quasi-totalité du cours) et qui, aux yeux des étudiants, en constituait la référence pédagogique première. Comme notre collaboratrice a été retirée très tôt dans la session, les étudiants n'ont pas eu le temps de développer un lien privilégié avec elle, ce qu'ils ont sans doute effectué davantage avec sa remplaçante, une enseignante tout aussi dévouée et fraîchement retraitée, ayant accepté de reprendre avec beaucoup de générosité le cours à quelques jours d'avis. Ce manque de lien entre l'enseignant correcteur et les étudiants se devine par le fait qu'un faible pourcentage des étudiants n'a même pas pris la peine de remettre la version écrite du travail demandé, acceptant de perdre 5 % sur leur note de bulletin. Or, nous croyons que la faible pondération accordée à ce travail ne peut être prise en compte dans cette décision de ne pas présenter de travail, puisque la même pondération avait été utilisée lors de la session précédente et que tous les étudiants s'étaient attelés à la tâche avec application, dans la mesure de leurs moyens.

Sans le retrait préventif de l'enseignante collaboratrice, nous n'aurions jamais pu identifier l'impact de ce lien sur l'implication de l'étudiant et l'importance qu'il attache à la qualité de la langue. De toute évidence, la motivation de l'enseignante qui participait initialement au projet et sa fierté de travailler à un projet de recherche visant l'amélioration de la langue des étudiants ont eu un impact direct sur l'implication des étudiants et leur désir de s'améliorer.

Description de la deuxième évaluation et des grilles

Le type de travail demandé tenait compte du fait que les étudiants étaient au tout début de leur parcours en design, c'est-à-dire en première session. Par exemple, la nature du travail se voulait d'abord de type descriptif, puisqu'il constituait en un exposé décrivant le processus de création de leur collection personnelle en trois étapes ciblées. De plus, il offrait l'avantage à l'étudiant de dresser un seul plan de travail tant pour l'oral que pour l'écrit qui aborderait le même sujet, à l'aide des mêmes thèmes.

La feuille de consignes (Annexe 6), plus détaillée que celles de la session d'hiver 2009, reprenait les mêmes indications sur la longueur du texte, les ouvrages de référence et la structure universelle apprise dans les cours de français. Toutefois, comme il s'agissait d'étudiants de première année, certaines

consignes plus spécifiques à l'introduction et à la conclusion furent adoptées, précisant tantôt l'importance de présenter la source d'inspiration et la tendance de la collection (sujet amené) et le bilan des difficultés rencontrées (retour) et des solutions envisagées comme ouverture. Comme ce fut le cas lors de la session précédente, les grilles furent distribuées en même temps que la feuille de consignes et les étudiants invités à s'en servir judicieusement. Trois objets devaient être présentés en vue de fournir une description complète du processus de création de leur collection, soit le style à la base de la collection, la description de la clientèle cible et la présentation du produit final, les deux premiers thèmes préparant le troisième.

En ce qui a trait à la grille de correction du travail écrit (Annexe 7) élaborée conjointement avec l'enseignante, elle permettait encore plus à l'étudiant de procéder à une forme d'autocorrection en ce qu'elle précisait, en plus de la teneur de la structure du paragraphe, la nature du contenu à développer dans chacun des paragraphes. Par exemple, à la lecture du critère de la concordance entre la clientèle cible et la création, l'étudiant désireux de s'améliorer pouvait penser à effectuer les liens nécessaires, tout comme il pouvait songer à différencier la description des étapes de la création et celles de la collection. Enfin, elle précisait encore une fois les savoirs développés dans le cadre des cours de la formation en littérature, qu'ils concernent le savoir-faire – décrire, faire preuve de cohérence, de clarté, de concision, d'esprit de synthèse, de jugement –ou la structure de texte (lien sujet amené et sujet posé, présentation brève des paragraphes de développement dans le sujet divisé, etc.). Fait à noter, l'enseignante a décidé d'expérimenter la correction des fautes avec la méthode de classement adoptée par une majorité des enseignants de français du Campus.

De plus, la présentation orale était accompagnée d'une grille de correction (Annexe 8) qui, distribuée à l'avance, permettait de connaître très précisément les critères liés à l'expression orale et à la maîtrise de la langue orale.

Malgré toutes ces précautions, les résultats furent décevants, comme le rapporte l'enseignante ayant corrigé les copies.

J'étais vraiment fâchée. Ce travail-là, ils ont eu du temps pour le faire, y penser et le développer. Et il était très pertinent pour leur formation, pour le processus de création. Moi, ça m'a déçue et, au début, je ne comprenais pas trop ce qui s'était passé. Mais en y repensant, je crois qu'ils ont eu l'impression que le travail était fait en plus des travaux de session, puisque c'est moi qui le corrigeais et qu'ils ne me connaissaient pas vraiment. Peut-être que les résultats auraient été différents avec l'enseignante de remplacement? [...] Si j'avais pu parler du projet de recherche et leur en expliquer le but, un peu comme pour cet hiver (2009), je pense que ça aurait été différent. Ils auraient compris le lien qu'on veut renforcer entre la formation générale et nos cours. En tout cas, c'était décevant.

Conclusion partielle

Heureusement, cette erreur de parcours nous aura permis d'identifier un nouveau facteur, soit l'importance pour l'étudiant de sentir que la rédaction sur laquelle il est amené à travailler fait partie intégrante de la compétence de base du cours, qu'elle n'est pas une compétence greffée artificiellement, sans lien avec le cours. Le changement d'enseignant tôt en session nous aura permis de mesurer l'importance de cette validation pour l'étudiant.

Car visiblement, l'importance que l'étudiant accorde à son travail a des répercussions directes sur son taux de réussite. L'enseignant pourrait justifier la nature du travail demandé dans le cadre d'une expérimentation, comme c'est le cas ici, ou, mieux encore, préciser que la rédaction découle d'une simple conviction personnelle liée à l'importance de savoir s'exprimer correctement. Car il va sans dire que le lien significatif que l'étudiant crée avec l'enseignant peut être utilisé pour motiver l'étudiant à faire le pont entre la formation générale et ses cours de technique. Pour l'étudiant, il importe de valider la pertinence et la valeur de la rédaction, et force est de constater que le discours et l'attitude l'enseignant ont un impact significatif sur l'importance que l'étudiant accordera à la maîtrise de la langue.

De plus, il nous faut retenir l'importance de la récurrence dans tout processus d'apprentissage, particulièrement celui qui est lié au domaine de l'écriture et de la maîtrise de la langue. Une seule pratique de rédaction ne permet pas à l'étudiant de remettre en pratique ses apprentissages et au professeur de constater les effets de ce « jogging grammatical » (expression de Lapostolle) sur la maîtrise de l'écriture. De même, l'absence de récurrence invalide, dans une certaine mesure, le travail de rédaction, le plaçant comme un apprentissage en périphérie de la compétence de base du cours.

Enfin, tenir compte du niveau de l'étudiant est certainement un gage de réussite, les consignes se devant d'être plus ou moins détaillées selon qu'il soit en première ou en dernière session d'apprentissage.

Troisième expérimentation en design; un nouvel acteur

En design, rappelons-le, nous avons travaillé avec deux collaborateurs au profil très différent. Cette troisième expérimentation en design a été élaborée en collaboration avec le deuxième enseignant. Avoir un deuxième collaborateur dans une même technique nous a permis de cerner une autre réalité, liée cette fois à l'expérience. Robert Nisbet nomme *persistance* ou *fixité* (Nisbet dans Bertrand et Valois, 1982; 21) le poids de la coutume et des habitudes qui s'accumulent avec l'expérience et qui, lorsqu'elles sont éprouvées, deviennent des certitudes pédagogiques. Ce qu'il nomme *réajustement* ou

adaptation propose des « changements à l'intérieur d'une structure », un accommodement dans le savoir-faire en vue de le bonifier (Goyette et Lessard-Hébert, 1987;82). Malgré la conviction et l'expérience des enseignants impliqués, et peut-être un peu à cause d'elles, cette troisième expérience en mode nous a permis de nommer ce qui nous est apparu comme une forme de résistance au changement. En dépit de notre bon vouloir, l'expérience en classe n'a pas eu lieu.

La principale conséquence d'une recherche-action s'observe dans la pratique professionnelle par le fait que l'enseignant devient « son propre agent de changement ». Selon Noffke et al(1987), on remarque chez les enseignants impliqués, une réflexion accrue sur leur pratique, une plus grande sensibilité à l'écart pouvant exister entre leurs aspirations et leurs pratiques et une nouvelle façon de concevoir leur enseignement. Cela se traduit par un déplacement du contenu à enseigner vers le processus d'apprentissage de l'étudiant. C'est principalement ce qui marque cette troisième expérimentation, qui fut plus ardue à organiser, mais qui permit plusieurs échanges fructueux.

Ce deuxième collaborateur, un homme comptant plus de 15 années d'expérience dans le domaine collégial, enseigne un cours fortement technique dans lequel ne figurait aucun travail de rédaction. Cette donnée a son importance puisque les cours enseignés par les deux enseignants de design et les profils des professeurs présentaient force similitudes; un cours à vocation essentiellement technique (dessin/patron), dans un domaine similaire (mode), donné par un mordu de la langue. Car ce deuxième enseignant de design présente, dans son parcours aussi riche qu'atypique, un atout de taille pour la recherche. Il est détenteur d'un diplôme universitaire en linguistique et a même travaillé pour l'Office québécois de la langue française! De là à penser que l'expérimentation en serait facilitée, il n'y avait qu'un pas.

À la suite d'une première expérience tentée lors de la session d'automne 2009, nous avons élaboré pour cet enseignant, dans le cadre du cours projet d'atelier III, l'évaluation apparaissant à l'Annexe 9. Cette évaluation se voulait un exercice préparatoire de 5 % à l'épreuve synthèse de programme qui se tiendrait au Salon de la mode 2010, un événement majeur marquant, pour l'étudiant en design, la fin de sa formation comme designer au Campus. L'exercice devait permettre de développer un regard critique constructif et articulé sur la collection à présenter au Salon se tenant à Laurier Québec. L'exercice nous apparaissait comme particulièrement stimulant pour les étudiants, en ce qu'il leur permettait de mettre sur papier leur démarche de création en vue de la vendre efficacement en la présentant d'un point de vue critique.

Deux grilles de correction calquées sur le modèle des grilles de français furent proposées à l'enseignant. La première (Annexe 10) était davantage liée à la structure de texte apprise en français et s'articulait autour de la progression du texte. Par exemple, elle ciblait la présence d'une phrase d'introduction du paragraphe présentant efficacement le thème ou critère choisi, un sous-thème théorique, des illustrations et explications bien distinctes et se terminait par une phrase de conclusion.

La seconde grille (Annexe 11) fut privilégiée par l'enseignant, qui la jugeait plus proche de ses préoccupations et des critères de correction associés à l'exercice. Les mêmes éléments basés sur l'efficacité, les liens entre les idées, le sens critique, la clarté ou la concision s'y retrouvaient, mais présentés comme les critères de correction plutôt que comme les savoir-faire des composantes du discours. Cette méthode de correction, bien qu'elle soit moins axée sur l'articulation du discours, présente l'avantage pour l'enseignant de permettre un jugement plus global sur les éléments de la compétence, puisque l'enseignant détermine par une note la présence ou l'absence de la cohérence, du sens critique ou de la qualité du commentaire. Elle laisse également plus de place au contenu technique, qui s'y trouve valorisé; bref, on comprend que la deuxième grille fut la bonne pour cet enseignant.

Une particularité de la grille a été ajoutée à la suggestion de l'enseignant collaborateur; la sanction finale de la compétence, figurant sous la note finale, s'exprimant en un jugement tranchant; « j'achète » ou « je n'achète pas ». Cette particularité résume à elle seule la spécificité d'une technique axée sur la production, dans laquelle un jugement global et final peut être réellement porté sur la compétence de l'étudiant à réaliser ledit produit. Est-il vendable? Est-il commercialisable? La réponse est *oui* ou *non*, sans place pour les tergiversations et les *peut-être*.

Une déception

Or, contre toute attente et malgré un travail qui nous semblait concluant, l'enseignant décida en catastrophe de ne pas tenir l'évaluation, du moins pas cette session. Une rencontre nous permit de cerner plusieurs éléments expliquant la cause de ce changement d'attitude, tous se résumant en un seul; le malaise de l'enseignant.

La conviction de l'enseignant devant la validité de l'exercice, son exceptionnel bagage linguistique, le cheminement et la réflexion menée lors des rencontres semi-dirigées ne suffirent pas à enrayer le malaise ressenti face à la tenue d'une telle évaluation dans le cadre d'un cours déjà très chargé. Par manque de temps, essentiellement, l'évaluation fut différée, et ce, malgré la meilleure des volontés de

la part de l'enseignant. Certains cours, comme c'est le cas ici, nécessitent de si nombreuses heures de pratique que l'enseignant ne peut envisager de « perdre » du précieux temps de classe pour une compétence transversale, fut-elle aussi fondamentale que la maîtrise de la langue.

À la suite de cette déception, l'enseignant a décidé d'effectuer une troisième expérimentation en collaboration avec une autre enseignante de design qui avait déjà préparé un exercice extrêmement complet de rédaction pour ses étudiants de troisième année (Annexe 12), dans le cadre d'un cours de marketing. Les consignes, extrêmement claires, détaillaient le sujet, la démarche à suivre, la structure du travail demandé et l'importance à accorder à l'expression écrite, notamment par le biais d'un recours à des ouvrages de référence. Le travail long fut corrigé en collaboration, l'enseignante titulaire s'occupant de la partie réservée à la technique et l'enseignant collaborateur se chargeant de la section sur la langue (Annexe 13). La précision des consignes a grandement facilité l'élaboration de la grille de correction qui mariait la correction qualitative et quantitative. Et bien que nous ne bénéficions pas de comparatifs nous permettant d'évaluer efficacement l'amélioration des étudiants – le travail n'ayant pas été précédé d'un comparable -, nous pouvons rapporter les propos de l'enseignante titulaire qui s'est dite « enchantée » de l'expérience.

Conclusion partielle

Cette résistance au changement, même chez le mieux préparé des enseignants, nous a permis de nommer une évidence, probablement trop claire pour que nous la voyions; l'importance de cerner les lieux les plus propices à la pratique de l'écriture, voire de bien planifier le programme en tenant compte de cette possibilité de faire écrire les étudiants le plus possible. Il est vrai que certains cours s'y prêtent naturellement (que l'on pense à des cours portant sur l'histoire du costume ou le marketing) et d'autres moins, ce qui est le cas des cours axés sur la pratique. En reconnaissant ce principe, il faut travailler à intégrer dans les plans-cadres des activités qui accompagneront le processus de production (de la collection de vêtements, par exemple) par le biais de l'écriture. Car si la rédaction est donnée de façon ponctuelle, elle risque d'être la première à disparaître en cas de nécessité. Une activité telle qu'un journal de bord ou de confection, demandant par exemple à l'étudiant de colliger les erreurs relatives à la conception ou à la réalisation et les solutions apportées, qui lui permettrait de développer l'esprit de concision et de synthèse nécessaire au sens critique, serait un bon exemple d'une formule gagnante, puisque ce journal deviendrait un outil concret dans le cadre de l'apprentissage technique tout en renforçant la maîtrise des habiletés langagières. L'exercice d'écriture serait partie prenante du processus même de réalisation du produit et ne pourrait donc pas être différé.

Enfin, en élargissant notre réflexion, il appert que certaines techniques se prêtent mieux à la rédaction que d'autres. Un programme comme celui de design de mode, davantage axé sur la production, peut parfaitement intégrer des exercices de rédaction à l'apprentissage des rouages techniques de la réalisation d'un produit. Mais sans une planification judicieuse des lieux à privilégier, la réussite peut en être sérieusement compromise. De manière réaliste, si l'on observe un programme comme celui de design de mode, on se doit d'admettre que l'atteinte de la compétence finale du programme ne passe pas par la maîtrise de la langue, bien qu'elle en soit une composante non négligeable. La compétence finale implique plutôt l'atteinte d'un savoir-faire et se vérifie par la concrétisation de ce savoir-faire par l'objet; la collection de vêtements du designer.

Les échanges entourant la décision de ne pas tenir cette expérimentation nous ont permis de constater que dans le cadre d'une technique axée sur la production, les occasions de faire écrire les étudiants ont été rajoutées au contenu des cours, s'y sont greffés de manière plus ou moins naturelle. C'est donc par la contribution essentiellement volontaire de l'enseignant du domaine technique que nous avons pu atteindre (ou non) l'objectif de faire davantage écrire les étudiants. Cela nous force à croire que sans cette conviction première de l'enseignant déterminé « à faire sa part » en sortant de sa routine pédagogique pour endosser la cause du français, les occasions spontanées de le faire sont moins abondantes que dans un programme obligatoirement axé sur l'interaction et la communication, comme c'est le cas pour des programmes tels que TEE ou Techniques policières, sur lesquels porteront nos deux derniers chapitres. Car pour ces techniques, la recherche venait véritablement répondre à un besoin. Et si le changement en design en est un de culture, il devient, pour TEE, un simple changement de méthode.

L'EXPÉRIMENTATION EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION À L'ENFANCE; modalités, résultats et interprétation

Dans une technique comme celle de TEE, l'expression langagière, tant écrite qu'orale, fait partie intégrante du métier de l'éducateur; il s'agit d'une technique à *vocation humaine*. Il apparaît comme une évidence que ce métier en est un de communication, à l'oral comme à l'écrit, où l'intervenant spécialiste s'avère en constante interaction avec l'enfant ou le parent, qu'il doit informer au quotidien de la routine de l'enfant, de ses apprentissages, de ses difficultés et de ses comportements. Pour une technique liée à l'éducation comme TEE, le projet de recherche répondait davantage à un besoin.

L'enseignante ayant participé à notre groupe de recherche compte plus de 10 ans d'expérience au sein du département des Techniques d'éducation à l'enfance du Campus et se trouve pourtant parmi les plus jeunes enseignantes. C'est donc dire l'expérience dont jouissent les membres du département. Cette enseignante dynamique et dévouée se démarque par son constant désir de perfectionnement, notamment en ce qui a trait à la langue.

Le département de TEE comporte, bon an mal an, cinq ou six enseignantes ayant développé un esprit de complicité et de collaboration, avouons-le, assez exceptionnel. Nous avons pu le constater rapidement par l'enthousiasme des membres du département, dont plusieurs se sont empressés, à la suggestion de notre collaboratrice, d'expérimenter les grilles de correction et d'en diffuser l'usage, quelquefois même à des collègues des autres cégeps - pour notre plus grand plaisir! Ces enseignantes ont été initiées à la recherche par le biais des travaux d'Hélène Tardif, autrefois de ce département, et en ont certainement conservé une grande ouverture à la nouveauté et à l'expérimentation.

L'analyse des statistiques portant sur le profil type de l'étudiant en TEE le présente comme un étudiant plutôt faible en français, en comparaison avec les étudiants issus des autres techniques représentées dans notre étude. En effet, la moyenne obtenue par ces étudiants à l'examen de français du Ministère de secondaire 5 est de l'ordre de 65 % pour 29 étudiants, un résultat qui se confirme par l'observation des résultats du premier cours de français suivi au collégial, soit le JEA, avec une moyenne de 68 %.

Étant donné leur grande similitude, seulement deux des trois expérimentations menées seront présentées et analysées ici.

La réponse à un besoin

L'expérimentation, facilitée par le type de technique, a véritablement répondu à un besoin. En tenant compte de la très grande faiblesse des étudiants, la recherche y a atteint son but; elle est venue outiller les enseignants dans leurs interventions, sans les transformer en enseignants de français. À quelques reprises, lors de l'élaboration de la première expérimentation, l'enseignante a mentionné sa nervosité à l'idée de présenter une feuille de consignes et une grille si détaillées sans en avoir préalablement enseigné la matière. Or, toute la raison d'être du projet reposait sur cette récupération, par l'étudiant, des apprentissages effectués dans le cadre des cours de français.

C'est donc avec le plus grand bonheur que nous avons constaté que, dûment informés de la teneur du projet et de nos attentes quant à leur capacité de transfert, les étudiants se sont montrés fort réceptifs, voire rassurants pour l'enseignante collaboratrice, affirmant « parfaitement comprendre » la structure imposée, les consignes à suivre et l'utilisation des grilles de correction. « C'est comme en français », lui ont-ils expliqué. Mais la surprise a rapidement laissé le pas à la colère devant l'amélioration fulgurante de certains étudiants qui passaient de plusieurs dizaines de fautes à quelques fautes, simplement parce qu'on leur avait rappelé de se corriger.

J'ai dit à des étudiants; « Explique-moi pourquoi tu es capable de perdre moins de 5 % pour les fautes dans ce texte-là, alors que pour un texte de même longueur, tu perdais habituellement tous tes points. Explique-moi, je ne comprends pas ». C'est choquant!⁴

De l'évaluation à l'épreuve synthèse de programme (ESP)

L'évaluation présentée à l'Annexe 14 se voulait un exercice d'évaluation de la compétence finale du cours *Travail en équipe*, un cours suivi en deuxième année de formation. Le travail devait permettre à l'étudiant de prouver sa maîtrise de tous les contenus théoriques en lien avec les trois éléments de la compétence du cours; collaborer aux activités quotidiennes, participer à des réunions d'équipe et faire face aux situations conflictuelles.

Encore une fois, les consignes de base relatives à la structure de rédaction, aux ouvrages de référence et à la longueur du texte étaient présentes, et les étudiants étaient invités expressément à rédiger leur production selon le plan universel pratiqué en français. Par ailleurs, si les consignes s'avéraient minimales quant à la structure de paragraphe – *illustrer par un exemple et des appuis théoriques* – la grille de correction (Annexe 15) permettait à l'étudiant de s'autocorriger, comme dans les cours de français, en spécifiant le traitement du contenu. De plus, le travail de transfert se trouvait facilité pour

⁴ Propos recueillis lors du bilan du 29 mai 2009.

l'étudiant par la similitude du vocabulaire utilisé en français et en technique, similitude que permettait le type d'évaluation. Ainsi, les termes *appui théorique*, *mise en contexte*, *exemple* et *explication* utilisés en français présentaient ici exactement le même sens.

On comprend que les résultats dépassèrent largement nos espérances, et ce, bien que nous n'en étions qu'à la première rédaction. Sans aucun enseignement de la structure et simplement en indiquant dans les consignes d'« organiser son texte selon le modèle vu en classe », les étudiants ont effectué de remarquables progrès. Le travail plus rigoureux que les étudiants ont exercé sur la structure de texte a d'ailleurs grandement facilité la correction, au dire de l'enseignante titulaire.

Curieusement, l'amélioration s'avéra tout aussi grande en ce qui a trait au nombre de fautes qui diminua de façon significative. Pourtant, et contrairement à la structure, la grille ne fournit aucune aide directe aux étudiants qui n'ont pour se corriger que les codes linguistiques. Comment alors expliquer pareil progrès? Pour reprendre l'expression fort juste de notre collaboratrice en TEE, les étudiants se sont mis en *mode français*, allant jusqu'à faire la file pour consulter les ouvrages de référence mis à leur disposition!

Forte de cette première réussite, l'enseignante décida donc de travailler sur l'épreuve synthèse de programme (Annexes 16 et 17), une épreuve de trois heures consistant en une rédaction de 900 mots; les résultats, quoique moins spectaculaires, s'avèrent tout aussi encourageants. Et compte tenu de l'augmentation du niveau de difficulté, il y a de quoi se réjouir.⁵

L'utilisation d'une grille; avantages et désavantages

Pour l'enseignante collaboratrice comme pour nous, adopter la méthode préconisée dans le cadre de notre expérimentation a présenté de nombreux avantages, parmi lesquels le caractère homogène de la correction (moins de subjectivité), la précision de la correction, l'absence de contestations, la mise en évidence des connaissances techniques et la satisfaction devant un meilleur transfert de la compétence langagière chez l'étudiant. Enfin, autre avantage indéniable, l'enseignante a souligné que la grille lui a permis de nommer adéquatement et de cibler les difficultés rencontrées par l'étudiant, permettant une amélioration plus rapide. Pour cette enseignante, quelquefois, l'intuition ou la certitude d'un manque

⁵ Note

Une des faiblesses de notre expérimentation réside dans les résultats non quantifiables de notre analyse. Dans une prochaine étude, nous pourrions suivre deux groupes homogènes sur une période donnée et mesurer l'amélioration du groupe cible (celui bénéficiant de l'apport de la recherche) par rapport à un groupe témoin (celui n'en bénéficiant pas).

dans le travail était incontournable, mais le vocabulaire ou la connaissance du savoir-faire langagier manquant, il devenait plus difficile d'intervenir. La grille a construit ce pont entre la reconnaissance du manquement et son appellation, entre le vocabulaire connu de l'étudiant et les habiletés exigées par l'enseignant. En outre, on peut penser à la différence entre la présentation d'un exemple pertinent et son explication, deux aspects distincts du texte, l'un constituant la preuve (l'illustration à résumer) et l'autre, son analyse. Sans la grille, l'enseignant peut statuer par un jugement général – par exemple le terme *incomplet* dans la marge - du caractère déficient de l'explication. Ainsi, la grille vient en préciser quelle est la partie manquante, au bénéfice de l'étudiant.

Parmi les désavantages, on peut certainement noter la difficulté initiale liée à la familiarisation avec la grille, puisque les premières copies peuvent s'avérer plutôt longues à corriger. De plus, comme les grilles ne présentent pas de stratégies de révision purement grammaticale, on peut penser que les étudiants qui font déjà beaucoup de fautes continueront d'en faire.

L'EXPÉRIMENTATION EN TECHNIQUES POLICIÈRES; modalités, résultats et interprétation

Le troisième programme ayant été représenté dans notre expérimentation est celui de Techniques policières. Certaines particularités font de ce département un univers à part entière, que l'on pense notamment à la forte proportion de chargés de cours spécialisés qui travaillent à temps partiel. Avec une dynamique aussi éclatée, mobiliser l'ensemble des enseignants s'avère tout simplement impensable.

Heureusement, certains enseignants font figure de pilier et assurent une forme de permanence au sein de ce département. Notre enseignant collaborateur en fait partie. Ancien retraité du monde de la police, il enseigne maintenant depuis près de 5 ans avec force dévouement et passion. C'est un oiseau rare dans une technique qui ne permet pas toujours de favoriser autant qu'il le faudrait la réussite langagière des étudiants.

Notre enseignant collaborateur, désireux d'améliorer la maîtrise déficiente de la langue chez ses étudiants, n'hésite pas à leur faire passer une dictée diagnostique ou à leur imposer un travail long, grâce auquel il est à même de recommander fortement à l'étudiant de fréquenter le CAF du Campus. Il lui est déjà arrivé de monopoliser de nombreuses plages horaires du CAF avec ses recommandations de début de session, un phénomène qui s'explique notamment par la forte compétition régnant entre les étudiants inscrits au programme. L'étudiant de techniques policières doit obtenir le meilleur dossier académique possible pour améliorer ses chances d'entrer à l'École nationale de police du Québec. Et comme l'épreuve uniforme de français (EUF) du collégial compte pour 25 % dans le calcul de la note d'entrée, les étudiants de TP sont pour le moins volontaires et désireux de s'améliorer en français.

Pourtant, il est vrai que les besoins peuvent paraître moins criants, puisque les étudiants de Techniques policières sont traditionnellement les étudiants les plus performants du collège en matière de langue, ce qui s'explique en grande partie par le contingentement des inscriptions au programme (la moyenne obtenue par les étudiants à l'examen de français de secondaire 5 est de l'ordre de 73 % pour 105 étudiants).

Policier; un métier de représentation et de communication

Un peu comme c'est le cas pour les techniques d'éducation à l'enfance, le travail d'un policier en est un de représentation et de communication. En interaction constante avec le public, le policier doit savoir s'exprimer correctement. Le travail d'enquêteur l'obligera à rédiger quotidiennement des rapports

d'événements qui devront s'articuler selon un ordre et une logique uniformisée par le *Guide de présentation des rapports et des formulaires*, un document de l'École nationale de police.

Dans le cadre de ses cours, l'étudiant est appelé à maîtriser divers concepts théoriques liés à différents domaines (psychologique, physique, juridique, etc.) et à en rendre compte dans des textes suivis. C'est dans ce domaine que s'est située notre intervention.

Observation des habitudes de travail

Un premier travail s'intitulant « Savoir être, savoir agir » fut proposé à l'étudiant selon la méthode habituellement utilisée par l'enseignant (avant l'expérimentation); il demandait à l'étudiant d'exprimer la perception et la compréhension de ces deux concepts par rapport à la profession policière. La feuille de consignes, relativement brève, précisait d'articuler le texte en fonction du plan vu et pratiqué dans les cours de français. De tous les textes demandés dans le cadre de la recherche, celui-ci fut certainement l'exercice le plus long, la moyenne des travaux comptant quelque 1200 mots. La correction était axée sur trois critères; la *présentation* comptait pour 5 points, l'*argumentation* et le traitement du sujet, pour 20 points, et les *liens* avec la formation pour 5 points. L'étudiant pouvait perdre un maximum de 3 points (10 %) pour les fautes.

L'observation rapide de la méthode de correction utilisée nous a permis de cerner les besoins particuliers. Dans l'ensemble, comme c'est le cas pour la majorité des enseignants du secteur technique, l'enseignant s'est essentiellement attardé aux fautes et aux impropriétés langagières, mettant de côté les commentaires relatifs au contenu. Autrement dit, c'est par la note obtenue à chacun des critères que l'étudiant pouvait estimer avoir atteint ou non une certaine compétence dans l'un ou l'autre des critères de correction. Par ailleurs, il n'y avait pas de réel arrimage entre le vocabulaire utilisé pour chacune des catégories de l'évaluation et le vocabulaire utilisé dans le cadre des cours de français. Il est difficile dans ce cas, pour l'étudiant, de se référer à ses compétences langagières pour améliorer sa prochaine production. Par exemple, la notion même de *présentation générale* prend deux sens fort différents selon qu'il s'agisse d'un travail de littérature ou du travail demandé dans le cadre du cours d'incidents mineurs; dans l'un, il réfère à la présentation visuelle du travail, à sa mise en page, et dans l'autre, il renvoie plutôt à la structure du texte et à la présentation des idées. Un critère tel que « Liens avec la formation » renverrait plutôt à la pertinence du raisonnement ou à la connaissance juste de la formation policière, et non à l'arrimage entre les idées.

Ces quelques aspects nous ont donc amenés à choisir de travailler à partir d'une grille de correction qualitative qui offrirait à l'enseignant la possibilité de nuancer sa correction davantage.

La grille qualitative et ses avantages

Une partie de l'évaluation finale du cours *Incidents mineurs* consistait en une rédaction autour d'une étude de cas (Annexe 18). Ce cours étant offert à la quatrième session du programme régulier, l'enseignant était en droit de s'attendre à une bonne maîtrise de la langue, la plupart des étudiants en étant à terminer leur formation en langue et littérature au Campus. C'est autour de cette évaluation que la grille qualitative (Annexe 19) fut créée.

S'il a le désavantage d'être très long à concocter, ce type de grille comporte toutefois plusieurs avantages. En plus de permettre une correction nuancée et très précise sur les points à améliorer, la grille qualitative est facilement récupérable d'un type de texte à l'autre. En effet, la grille présentée en Annexe 19 pourrait s'appliquer tout aussi bien à une étude de cas en TEE ou en Soins infirmiers, moyennant quelques ajustements mineurs. Enfin, avantage non négligeable, la grille qualitative fournit un maximum d'informations à l'étudiant en un minimum de temps de correction, puisque l'enseignant n'a qu'à souligner l'élément de compétence à travers un choix de formulation en graduant l'atteinte. Enfin, les critères de correction correspondent aux standards de correction utilisés également dans la grille de correction quantitative; la compréhension du sujet, la qualité des idées, la présentation des idées et la maîtrise de la langue.

En ce qui concerne plus spécifiquement le critère de la correction de la langue, nous croyons que la correction qualitative pourrait présenter une alternative intéressante pour les enseignants qui ne sont pas à l'aise avec l'idée de classer les erreurs des étudiants. Ainsi, le nombre de fautes y figure comme un des aspects de la maîtrise de la langue dont l'enseignant doit tenir compte parmi une foule d'autres éléments tels que la maîtrise du niveau de langue, le ton approprié, le recours à un vocabulaire technique précis, la clarté, la cohérence, la concision et la facilité d'expression. La correction de la langue se voit enrichie de plusieurs nuances qui aident à différencier un texte sans fautes d'un texte bien écrit. N'y a-t-il pas un monde entre les deux ?

Une grille à simplifier

Dans un rapport datant de mai 2009, l'enseignant a dressé le bilan de cette expérimentation de la grille qualitative. En voici quelques extraits;

La grille d'évaluation développée par Caroline constitue un excellent outil de départ pour en venir à articuler dans différents secteurs d'enseignement, une approche qui permettrait de stimuler l'intérêt tant des étudiants que des enseignants.

En techniques policières, par exemple, les étudiants ne croient plus nécessaire, lors de la rédaction de travaux scolaires, de revenir aux méthodes de rédaction qu'ils devaient employer antérieurement au secondaire. Ils n'en voient pas la nécessité, puisqu'ils pensent que c'est derrière eux. Après discussions avec mes collègues, nous n'avons pas utilisé la grille lors des examens de fin de session Hiver 09 puisque nous n'avions pas pu la partager assez à l'avance avec nos étudiants et que nous ne voulions pas risquer de faire un mauvais lancement d'une très bonne idée. Nous pourrions tenter de simplifier davantage cette grille afin d'augmenter l'adhésion, tant des professeurs que des étudiants.

[...]J'aimerais que dès la rentrée, mes trois groupes d'étudiants [...] reçoivent une formation spéciale de deux périodes sur la grille d'évaluation que nous voudrions implanter dès cette session. La grille leur serait expliquée par un ou une spécialiste du français et les enseignants seraient invités à faire la correction du français de ces travaux en utilisant la grille. Nous pourrions ainsi améliorer, à terme, la qualité du français dans les rapports que ces futurs policiers auront à rédiger tout au long de leur carrière. Cette expérience nous permettrait d'évaluer sur quatre ou six sessions (réguliers) l'utilité d'utiliser une telle grille pour l'amélioration du français écrit.

En résumé, la nuance et la circonspection propres aux bons textes en français n'importent pas tant, dans ce cas-ci du moins, que la précision et la clarté de la pensée qui rendent bien la teneur des gestes, actions et procédures dont peut dépendre la vie ou la mort d'un individu (voir la mise en contexte de l'évaluation à l'annexe 18). Contrairement au descriptif, analytique ou à l'argumentaire employé dans un texte suivi à produire en français ou en philosophie, ce travail s'articule autour de la concision et de la clarté des étapes d'intervention, rapportées efficacement ou non.

Au cours des prochaines sessions, la grille devra donc être remaniée et simplifiée pour rendre son utilisation plus simple, tant pour les enseignants que pour les étudiants. Et si les 5 barèmes de correction usuels— de *passable* à *excellent* - s'avèrent incontournables lors de l'évaluation d'un texte en littérature, il n'en est pas de même dans un texte résumant les 10 gestes permettant la résolution d'une mise en situation à l'enjeu mortel.

CONCLUSION

Quand il est question de constance, la pratique répétée de l'écriture, la reprise des mêmes commandes et observations ou la correction de la langue sur des bases similaires par tous les enseignants deviennent autant d'éléments susceptibles de favoriser l'atteinte d'une maîtrise suffisante de la langue écrite chez les étudiants. Rappelons-le, l'objectif général de notre recherche visait au départ à outiller les enseignants des secteurs techniques en vue de bonifier leurs interventions auprès des étudiants en ce qui a trait à la compétence langagière. Le projet misait donc sur la possibilité de réactiver le savoir-faire langagier des étudiants en adoptant des méthodes communes aux secteurs technique et général. Notre désir de ne pas alourdir inutilement la tâche des enseignants en les transformant en professeurs de français a certainement constitué l'un des défis les plus importants de cette recherche.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté dans un premier temps de cerner les pratiques pédagogiques des enseignants des secteurs techniques en matière de langue pour mesurer le fossé séparant leurs pratiques de celles retrouvées dans les cours de langue et littérature. Une hiérarchie des difficultés rencontrées fut dressée, hiérarchie en fonction de laquelle la session d'expérimentation de l'automne 2009 fut orchestrée. Dans un deuxième temps, nous avons fait le pont entre ces deux secteurs de la formation des étudiants de technique en développant des activités et/ou des évaluations qui favorisaient le transfert des connaissances acquises dans les cours de français vers les cours de la formation technique. Ce travail de coordination des gestes s'est principalement arrêté sur l'élaboration d'activités d'écriture, de feuilles de consignes et de grilles de correction. Dans un troisième et dernier temps, il convient maintenant d'évaluer auprès des étudiants l'impact occasionné par ces changements.

Limites

Compte tenu du temps et des moyens limités dont nous disposions, notre recherche s'est davantage appuyée sur les perceptions des enseignants et des étudiants que sur des données statistiques objectives; nous y voyons la principale faiblesse de notre expérimentation. Aussi, dans le cadre d'une étude plus approfondie, pourrions-nous fonctionner à l'aide de groupes cibles homogènes qui se suivraient sur une plus longue période d'observation, les uns bénéficiant de ce travail de coordination des gestes pédagogiques et les autres en étant privés. Nous serions alors en mesure de confirmer ou d'infirmier à l'aide de chiffres l'impact réel de notre recherche sur la maîtrise de la langue de nos étudiants.

IMPACT DE LA RECHERCHE ET ATTEINTE DES OBJECTIFS

Après chacune des expériences finales, nos collaborateurs ont recueilli les réponses des étudiants à un sondage (Annexe 18) visant à cerner leurs préférences en matière de correction, mais surtout dans quelle mesure les changements apportés par notre recherche aux habitudes de correction des enseignants ont eu un impact sur leur compréhension de la matière et leur expression langagière. Au total, trois techniques du Campus ont été sondées pour un total de 88 étudiants.

Préférences des étudiants

Nul ne sera surpris de savoir que 80 % de nos étudiants préfèrent une correction avec commentaires et annotations détaillées, une correction qui, comme certains l'ont noté, leur donne « vraiment l'impression d'avoir été corrigé en profondeur ». Pour eux, « les commentaires sont plus clairs et nous donnent la raison de la note » ou encore « on voit que le prof y a mis du temps ». On sait toutefois que ce type de correction est rarement utilisé par les enseignants du secteur technique, qui lui préfèrent le signe ponctuel (soulignement, rature, points d'interrogation, etc.) et le commentaire général.

En toute logique, 72 % des étudiants ont indiqué que la grille de correction détaillée utilisée lors de la recherche représentait la deuxième méthode de correction qu'ils appréciaient le plus, sensiblement pour les mêmes raisons, mais surtout parce que « c'est celle qui permet le mieux de s'améliorer ». Nombre d'étudiants ont mentionné qu'« on peut y voir clairement les forces et les faiblesses » ou encore le fait qu'« on voit bien ce sur quoi on va être évalués ». Pour une majorité, cela permet « de ne rien oublier dans la structure de texte », « comme dans les cours de français ».

Impact des grilles sur les habitudes de travail (rédaction/correction) dans les cours techniques

Nous étions heureux de constater que 72 %⁶ des répondants estiment que le recours à la grille a eu un impact sur leur façon de travailler et sur le transfert des compétences langagières, un chiffre qui monte à 81 % en référence au fait que la grille les a portés à soigner davantage leur rédaction. En effet, pour plusieurs, la structure imposée est sécurisante puisqu'il est alors facile de savoir quelles sont précisément les exigences liées à la rédaction. D'ailleurs, il est plutôt comique de constater que certains commentaires d'étudiants, qui se veulent résolument négatifs dans les réponses au sondage, apparaissent pourtant comme positifs au regard de l'enseignant. Par exemple, une étudiante de TEE

⁶ En mode, 57 % des étudiants ont répondu non à la question « Le recours à la grille a-t-il eu un impact sur votre façon de travailler ». Nous choisissons de les exclure du calcul statistique pour cette question précise puisque, de façon tout à fait contradictoire, ils ont répondu à 79 % par l'affirmative à la question suivante : « La grille vous a-t-elle porté à soigner davantage la rédaction? ».

perçoit comme un désavantage le fait de devoir présenter un texte plus complet; « On est obligé de prendre une structure, donc d'ajouter des parties que je ne mettrais pas habituellement ».

En plus d'un impact positif sur la planification du texte à rédiger, une grande majorité choisit de tenir compte des exigences de la grille, dont ils se servent pour s'autocorriger, appliquant ici un principe de base de la métacognition. « Je me suis référée à la grille pour la correction de mon texte » affirme une étudiante qui, comme 74 % des étudiants impliqués dans la recherche, s'est servie de la grille pour vérifier si rien n'avait été oublié dans sa production et pour se corriger.

Ce seul changement d'attitude est déjà une petite victoire en soi, surtout si l'on se remémore les chiffres préoccupants obtenus avant le début de l'expérimentation, alors que plus de 50 % des étudiants avouaient ne pas savoir comment tirer partie de la correction de leur copie ou croire en l'objectivité de la correction, et que 34 % des étudiants seulement considéraient la correction comme suffisamment claire et rigoureuse. La grille servant de modèle de base à la rédaction et à la correction, une grande majorité d'étudiants s'y référait. « Moi, ça m'a rassuré sur les objectifs à atteindre pour le contenu, la structure et la langue. Je savais mieux les objectifs que le prof visait ».

On peut donc en déduire que certaines des difficultés rencontrées par l'enseignant du secteur technique en matière de langue se sont grandement atténuées, pour le plus grand bénéfice des étudiants. Le recours à des consignes de rédaction claires et à des grilles détaillées et connues des étudiants a contribué à favoriser le transfert des compétences langagières des cours de français vers les cours de technique par un changement de culture, l'étudiant ayant le sentiment d'être mieux encadré, de savoir comment structurer son travail et d'être corrigé plus objectivement.

Enfin, 64 % de la gent estudiantine considère que le recours à des grilles facilite l'atteinte de la compétence du cours, un nombre qui grimpe à 73 % si l'on exclut du calcul les 12 % d'indécis- ceux qui répondent « je ne sais pas » à la question -. On peut en déduire que nos étudiants reconnaissent, ou du moins pressentent, le lien organique existant entre la maîtrise de l'expression langagière et toute forme d'apprentissage, la langue étant le matériau privilégié et indispensable à toute forme de connaissance.

Impact des grilles sur la perception du français

La dernière statistique intéressante est à l'effet que pour 84 % de nos étudiants, les changements apportés par leur enseignant dans le cadre de cette expérimentation ont contribué à la prise de conscience de l'importance à accorder au français dans le cadre des cours techniques. Et ne serait-ce que pour cela, notre aventure en valait drôlement la peine.

Nos collaborateurs avaient d'ailleurs noté cet heureux changement d'attitude en classe lors de la distribution des feuilles de consignes et des grilles de correction, de même que lors des rédactions. Certains ont mentionné avec un plaisir évident la file d'attente devant les ouvrages de référence, ouvrages qui étaient pourtant offerts et disponibles avant le début de l'expérimentation! Nous osons croire et espérer que la conscience d'expérimenter une nouvelle formule pédagogique et le désir de la voir fonctionner auront été des catalyseurs puissants dans la motivation des étudiants.

C'est donc essentiellement un changement de culture qui s'est opéré pour l'enseignant du secteur technique. Le silence initial entourant la correction de la langue (avant l'expérimentation) contribuait certainement à nourrir l'impression d'une correction subjective au regard des étudiants. L'adoption de grilles s'apparentant aux grilles utilisées en français aura positionné l'enseignant du secteur technique comme un acteur signifiant de la consolidation langagière des étudiants. Et comme les chiffres l'indiquent, ces derniers sont les premiers à reconnaître qu'ils en sont les bénéficiaires.

Deuxième volet de la recherche; hiver 2011

Dans le cadre de sa recherche visant à « Rendre plus efficace la correction des rédactions », Julie Roberge relevait et analysait des données fournies par le Service régional d'admission du Montréal Métropolitain (SRAM) établissant un lien direct entre la réussite du premier cours de français au collégial et la persévérance des étudiants dans leur parcours d'études collégiales. « Les chiffres présentés ne font aucun doute; les jeunes doivent réussir leur premier cours de français pour poursuivre leurs études; leur motivation en dépend » (Roberge, 2008; 45). Les étudiants qui ont obtenu entre 45 % et 59 % dans leur cours de français 101 n'obtiennent leur diplôme que deux ans après la fin réglementaire des études, et ce, dans une proportion de 38,78 % alors que les étudiants qui ont réussi leur cours de français 101, même avec une note entre 60 % et 64 %, obtiennent leur diplôme dans une proportion de 60,10 % » (Roberge, 2008; 43). Ces chiffres alarmants établissent clairement le lien important unissant la maîtrise de la langue et de la compréhension de texte à la réussite académique des étudiants.

Dans cette optique, nous croyons que d'outiller les enseignants dans leurs interventions pédagogiques en matière de langue ne peut que contribuer à l'amélioration des capacités langagières et à la motivation des étudiants, ce qui s'inscrit dans les objectifs du Plan institutionnel de réussite (PIR) adopté au Campus.

Désireuse de concrétiser les objectifs de ce plan audacieux, la Direction du Campus a financé un deuxième volet à notre recherche au cours de la session d'hiver 2011, deuxième volet au cours duquel tous les membres des départements de sciences et de techniques d'éducation à l'enfance ont participé. Entièrement consacrée à l'élaboration d'outils propres aux besoins spécifiques de chaque département, cette heureuse suite nous a permis de monter une banque de matériel riche et diversifié.

Actuellement, l'équipe de Robert Claing et Lucie Libersan travaille pour le compte du CCDMD au développement de matériel didactique destiné aux enseignants des secteurs techniques, « ciblant les structures propres aux genres des textes en usage dans certains départements ». Bien que se recoupant, nous croyons que nos travaux se différencient essentiellement dans l'approche. Le nombre restreint de collaborateurs nous a permis de personnaliser chacune des expérimentations et de créer des passerelles entre les formations impliquées à l'intérieur de cours qui ne comportaient habituellement pas de rédaction.

Quelques recommandations

Lorsque, au terme de 12 années de scolarité préscolaire, primaire et secondaire, un garçon est considéré comme exceptionnellement faible, très faible ou, au mieux, faible en français, nous croyons qu'il est utopique de viser à ce qu'il devienne, à tout le moins, bon sans un investissement important de part et d'autre, c'est-à-dire de la part du système d'éducation comme du principal intéressé.

Lapostolle

En terminant, il nous apparaît important d'émettre quelques souhaits et recommandations, fruits de l'expérimentation et des échanges qu'elle a entraînés.

1. Il faudrait favoriser la poursuite de l'expérimentation en département. La qualité des échanges fut certainement en lien avec la petitesse des groupes. Pour véritablement opérer un changement dans les habitudes de travail, nous croyons qu'il faut conserver cette approche plus humaine. L'enseignant est plus à l'aise d'échanger sur les faits de langue avec ses collègues les plus proches. De plus, lorsque la réflexion et l'expérimentation sont le fruit d'une volonté départementale, on en assure la cohésion et la pérennité des changements de culture.
2. Pour plusieurs enseignants techniques, la maîtrise de la langue est problématique. L'enseignant en difficulté éprouve une réelle détresse. Il serait souhaitable que la Direction offre des cours de perfectionnement ou un tutorat qui lui permettront d'exploiter son plein potentiel.

3. « S'associer à une démarche de changement requiert une maturation des idées, une modification des croyances et des valeurs des personnes impliquées. » (SAVOIE-ZAJC, 2001; 42). C'est pourquoi il faut prévoir une personne-ressource qui puisse accompagner l'enseignant désireux de s'améliorer ou d'expérimenter à son rythme. Dans le feu de l'action et sous la charge de travail habituelle, les habitudes sont difficiles à changer. Le temps et l'accompagnement sont les meilleurs gages de réussite.
4. Inscrire dans tous les plans-cadres l'obligation morale d'inclure au moins une, sinon deux rédactions, même très courtes. La prémisse de base de cette recherche repose sur le partage des responsabilités. Le français est l'affaire de tous.
5. Favoriser un maximum d'échanges entre les enseignants de la formation générale et ceux des domaines techniques.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- ALLAIN C. (2008). *Génération Y. Qui sont-ils, comment les aborder? Un regard sur le choc des générations.* Montréal, Les Éditions logiques, 204 pages.
- ANADON M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation.* Québec, PUL, 118 pages.
- BARRETTE J. (2009). *Impact des aptitudes en anglais sur la perception de la réussite professionnelle en mode.* Recherche PREP, Campus Notre-Dame-de-Foy, 117 pages.
- BERGER R. (2007). *Pour une révision des épreuves uniformes de langue d'enseignement et de littérature.* Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- BERGERON F. et BUGUET-MELANÇON (1995). *Pour une maîtrise de la langue essentielle à la réussite; un programme de développement d'une pédagogie de valorisation de la langue dans toutes les disciplines.* Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 82 pages.
- CHARTRAND S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire.* Québec, Les Publications Québec français.
- DIONNE B. (2008). *Pour réussir. Guide méthodologique pour les études et la recherche.* Montréal, Beauchemin, 254 pages.
- ÉCOLE NATIONALE DE POLICE DU QUÉBEC (2009). *Guide de présentation des rapports et des formulaires.* Québec, Gouvernement du Québec, 306 pages.
- FALARDEAU É. (2002). *Pistes d'entrée en lecture; préparer la lecture de textes littéraires au collégial.* Recherche PAREA, Collège Mérici, 163 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Rapport synthèse. Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études.* Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 100 p.
- GOYETTE G. et LESSARD-HÉBERT M. (1987). *La Recherche-action; ses fonctions, ses fondements et son instrumentation.* Sillery, PUQ, 204 pages.

- KARSENTI Thierry et SAVOIE-ZAJC L. (2004). *La Recherche en éducation; étapes et approches*. Sherbrooke, Éditions du CRP, 316 pages.
- KINGSBURY F. et TREMBLAY J.-Y. (2008). *Les Déterminants de l'évaluation de la langue*. Recherche PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 305 pages.
- LAFORTUNE L., JACOB S. et HÉBERT D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy, PUQ, 115 pages.
- LAPOSTOLLE L., MASSÉ F. et PINHO J. (2003). *Les garçons et les mesures d'aide en français*, Recherche PAREA, Cégep du Vieux-Montréal, 231 pages.
- LAURIER M.D. (2003). *Évaluation et communication*. Montréal, Quebecor, 306pages.
- LAVOIE L., MARQUIS D. ET LAURIN P. (1996). *La recherche-action; théorie et pratique*, Québec, PUQ, 229 pages.
- LESSARD-HÉBERT M. (1984). *La Recherche-action comme modèle de perfectionnement des enseignants*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 355 pages.
- MOREAU P. (2008). *Pourquoi nos enfants sortent-ils de l'école ignorants?* Montréal, Boréal, 144 pages.
- NOFFKEE S.E., ZEICHNER K.M. ET KENNETH M. (1987, AVRIL). *Action Research and Teacher Thinking the First Phase of the Action Research on Action Research Project at the University of Wisconsin*. Communication présentée au congrès de l'American Educational Research Association, Washington DC.
- RESWEBER J.-P. (1995). *La Recherche-action*. Paris, PUF, 128 pages
- ROBERGE J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. Recherche PAREA, Cégep André-Laurendeau, 224 pages.
- ROY G.-R., LAFONTAINE L. et LEGROS C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke, Éditions du CRP, 224 pages.
- TARDIF H. (2002). *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde*. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 17 p.
- VACHON N. (2002). *Rédaction des rapports administratifs, de la théorie à la pratique*. Québec, Griffon d'argile, 214 pages.

ARTICLES

CLAING R. et LIBERSAN L. (2009). « Le Français et la formation spécifique dans les programmes d'études; projet de développement de matériel didactique », dans *Correspondance*, vol. 14, no 3, p. 20 à 21.

GEMME B., BOURQUE C.J. et BIBEAU G. (2002). « Les étudiants du secteur technique face à la formation générale; qu'en pensent-ils vraiment? », *Factuel*, vol.14, no2, printemps 2002, p. 20-21.

NISBET R. (1972). "Social change", dans Bertrand Y. et Valois P. *Les Options en éducation*, 1982, 191 p., p. 17 à 21.

ROBERGE J. (2009). « Corriger des productions écrites; qu'est-ce qui profite le plus aux étudiants? », dans *Pédagogie collégiale*, vol.23, no.1, p. 27 à 34.

SAVOIE-ZAJC L. (2001). « La recherche-action en éducation; ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites », dans (Anadon) *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec, PUL, p. 16 à 49.

ANNEXES

ANNEXE 1

Présentation de la recherche

Bonjour à tous,

En août dernier, nous démarrions une recherche PREP de deux ans s'intitulant *Les enseignants de technique et le français écrit de leurs étudiants*. Se situant dans la continuité des travaux d'Hélène Tardif, cette recherche vise à outiller les enseignants des secteurs techniques pour qu'ils puissent à leur tour renforcer les compétences langagières des étudiants.

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons la **collaboration de quatre enseignants issus de programmes techniques** désireux de s'impliquer en échange d'un **dégagement de l'ordre de 10%** (4 points de CI). Essentiellement, la tâche des enseignants retenus consistera à participer à quelques **tables rondes ou rencontres individuelles** au cours desquelles nous échangerons autour des composantes de la compétence langagière, des perceptions et des problématiques linguistiques dans toutes les pratiques liées à l'enseignement ou à l'apprentissage.

Il est important de spécifier **qu'aucun test de français** ne sera effectué au cours de cette recherche. De plus, tout document ou information (Ex.; préparation, plan de cours ou examen) sera traité selon un code de déontologie des plus stricts. À cet égard, veuillez noter que le caractère confidentiel des données sera préservé si tel est votre souhait. Enfin, dans un souci de transparence et d'entraide, nous vous tiendrons toujours informés des décisions ou des résultats de chacune des étapes de la recherche.

Pour toute question ou commentaire, n'hésitez pas à communiquer avec l'un ou l'autre d'entre nous. Votre participation est précieuse, voire fondamentale pour la continuité de cette recherche. Au plaisir de vous rencontrer,

Caroline Paquet et Richard Bélanger
Enseignants au Département de français

ANNEXE 2

Premier questionnaire aux étudiants (janvier 2009)

QUESTIONNAIRE

Intitulé du cours: _____ Programme; _____

Dans le cadre d'une étude portant sur la qualité du français dans les secteurs techniques, le département de français du CNDF vous demande de remplir au meilleur de vos connaissances le questionnaire ci-joint. Vos réponses doivent être brèves et les plus précises possible.
Un grand merci pour votre collaboration.

1. De façon générale, le français vous apparaît-il comme un élément important de votre programme d'études?

2. Dans l'ensemble, comment évaluez-vous votre degré de maîtrise du français?

Supérieur Bon Dans la moyenne Pas encore suffisant

3. Décrivez trois activités ou actes professionnels qui font appel aux ressources du français en relation avec le champ d'activités dans lequel vous étudiez.

4. Avez-vous déjà utilisé les ressources suivantes relativement à l'aide en français;

Centre d'aide en français du collège; Oui Non

Sites Internet (ex.; CCDMD) Oui Non

Tuteur Oui Non

Un parent ou un ami Oui Non

Un enseignant de votre discipline Oui Non

Un enseignant de français Oui Non

Autre. Précisez. _____

5. Si vous avez fréquenté le Centre d'aide de votre collège, répondez aux questions 5 à 7. Pendant combien de temps avez-vous fréquenté le CAF?

Une seule fois Quelques fois Une session Toutes les études

6. Évaluez l'aide reçue à cet égard.

Très utile Suffisante Insuffisante Inutile

7. Quels facteurs sont à l'origine de votre inscription au CAF? Encerchez la ou les bonnes réponses.

- a. Un enseignant de français me l'a recommandé.
 - b. Un enseignant de mon programme me l'a recommandé.
 - c. Mes résultats insatisfaisants m'y ont amené.
 - d. Je m'y suis inscrit par motivation personnelle.
8. Vos enseignants du programme contribuent-ils, de façon générale, à l'amélioration du français? Si oui, veuillez fournir un exemple.

Oui Non

Exemple; _____

9. De façon générale, quel aspect pourrait être amélioré qui favoriserait une meilleure qualité de français à l'intérieur de votre programme?

10. Quelle importance accordez-vous à la qualité du français écrit dans les travaux et examens que vous produisez dans l'ensemble de vos cours?

Considérable Moyenne Assez peu Aucune

11. Vous arrive-t-il de relire et de corriger les travaux que vous produisez dans les cours de votre programme?

Toujours Souvent Parfois Jamais

12. Un pourcentage de points est consacré à la qualité du français dans les travaux et/ou examens produits dans votre programme. Que pensez-vous de cette disposition? (Encerchez la bonne réponse.)

- a. Ce pourcentage est insuffisant.
- b. Ce pourcentage est suffisant.
- c. Ce pourcentage est trop considérable.
- d. Je n'accorde aucune importance à ce facteur.
- e. Je n'ai pas d'opinion sur le sujet.

13. Laquelle de ces affirmations est vraie à propos de la correction du français écrit dans les travaux et examens que vous produisez dans le programme? [Vous pouvez encercler plus d'un choix.]

- a. Cette correction est équitable.
- b. Elle est suffisamment claire et rigoureuse.
- c. Elle favorise surtout les personnes fortes en français et cela crée des injustices.
- d. Je ne connais pas assez bien ce sur quoi je suis évalué en français écrit.
- e. Je comprends bien les annotations que l'enseignant laisse sur mes travaux.
- f. Je comprends plus ou moins bien les annotations que l'enseignant laisse sur mes travaux.
- g. Je ne comprends rien aux annotations que l'enseignant laisse sur mes travaux.
- h. Je ne me préoccupe pas de cet aspect de l'évaluation.
- i. C'est injuste de faire perdre des points pour le français dans ce programme.

14. La qualité du français oral est-elle évaluée selon vous dans votre programme?

Oui

Non

15. Devrait-on davantage privilégier la qualité du français oral dans votre programme?

Oui

Non

16. Quels commentaires souhaiteriez-vous formuler à cet égard?

ANNEXE 3

Premier questionnaire aux enseignants

Département;

A. Perception générale

1. De façon générale, le français occupe-t-il une place quelconque dans la formation que vous donnez aux étudiants dans votre programme d'enseignement?
2. Décrivez trois activités ou actes professionnels qui font appel aux ressources du français dans le domaine technique que vous enseignez.
3. Connaissez-vous un certain nombre de ressources linguistiques formelles ou informelles susceptibles de vous aider dans l'exercice de vos fonctions? Nommez celles dont vous avez disposé au cours de la dernière année (site internet, personnes ressources, centre d'aide, etc.) en spécifiant le nombre de reprises où vous les avez consultées.
4. À quoi se résument les difficultés éprouvées par les étudiants dans vos cours en relation avec le français?
5. Votre intervention est-elle susceptible d'améliorer leur perception du français?
6. Votre enseignement contribue-t-il, de façon générale, à l'amélioration du français chez les étudiants?
7. De façon générale, les étudiants maîtrisent-ils correctement la langue, à l'oral comme à l'écrit?

B. Pratiques individuelles

8. Évaluez-vous spécifiquement la qualité du français écrit des étudiants dans les travaux et examens qui sont produits dans vos cours? Si vous avez répondu oui à la question 9, répondez aux questions 10 à 12.
9. Sur un résultat de 100, quel pourcentage consacrez-vous à la qualité du français écrit dans les travaux et examens qui sont produits dans vos cours?
10. Laquelle de ces affirmations est vraie à propos de la façon dont vous corrigez le français écrit dans les travaux et examens qui sont produits dans vos cours?
 - A- Je note certaines fautes, jusqu'à concurrence d'un certain nombre préétabli, puis j'inscris un résultat global.
 - B- J'inscris un commentaire général, puis j'attribue un résultat global qui tient compte du rendement de l'ensemble du texte.
 - C- Je note toutes les fautes, à moins qu'il y en ait trop, puis j'attribue un résultat qui tient compte de ce nombre de fautes en fonction du pourcentage de l'évaluation.
 - D- J'utilise une petite grille de correction qui m'aide à inscrire le résultat pour la partie réservée à la qualité de la langue dans le travail ou dans l'examen en question.
 - E- Autre formule. Expliquez.
11. Vous arrive-t-il de consulter une grammaire ou un dictionnaire lorsque vous évaluez les travaux et examens des étudiants? À quelle fréquence?

12. Incitez-vous les étudiants à utiliser une grammaire et un dictionnaire lors des productions écrites?
13. Leur recommandez-vous de fréquenter le Centre d'Aide en Français (CAF)?
14. Évaluez-vous la qualité du français oral des étudiants en lien avec les travaux et examens qui sont produits dans vos cours? Si vous avez répondu oui à la question 14, répondez aux questions 15 à 17.
15. Sur un résultat de 100, quel pourcentage consacrez-vous à la qualité du français oral dans les travaux et examens qui sont produits dans vos cours?
16. Laquelle de ces affirmations est vraie à propos de la façon dont vous corrigez le français oral dans les entrevues et examens qui sont produits à l'oral dans vos cours?
- A- Je reprends certains étudiants en cours d'entrevue ou d'examen s'ils n'emploient pas les mots justes ou si leur pensée est incomplète ou approximative, puis j'inscris un résultat global.
 - B- J'inscris un résultat global sans nécessairement revenir sur certains problèmes éprouvés à l'oral.
 - C- Les étudiants doivent employer certains mots liés à la discipline correctement et ils sont évalués intuitivement en lien avec la maîtrise de ces concepts.
 - D- Je sanctionne simplement l'usage incorrect de la langue familière ou vulgaire au cours des entrevues et examens.
 - E- Autre formule. Expliquez.
17. Enregistrez-vous les entrevues ou examens oraux des étudiants de vos cours?
18. Par le passé, vous est-il arrivé de recourir à l'une ou l'autre des activités qui suivent en vue d'améliorer la qualité du français chez vos étudiants? Cochez parmi la liste ci-jointe.
- a. Étude et enseignement de la structure d'un rapport, d'un travail long, etc.;
 - b. Exercices pratiques sur l'articulation des textes;
 - c. Enseignement ou exercice sur le vocabulaire;
 - d. Retour spécifique sur une règle de grammaire;
 - e. Rencontre individuelle ou en petit groupe;
 - f. Autre.
19. Attribueriez-vous un échec à un étudiant si cet échec est directement imputable à sa mauvaise maîtrise du français dans le cadre d'un travail ou d'un examen?
20. Attribueriez-vous un échec final à un étudiant si cet échec est directement imputable à sa mauvaise maîtrise du français?

C. Pratiques départementales

21. La qualité du français fait-elle partie des préoccupations récurrentes de votre département?
22. Le département a-t-il adopté des modalités communes dans le traitement de la qualité du français? Sinon, passez à la question 26.
23. Le pourcentage attribué à la maîtrise de la langue fait-il ou non l'objet d'un consensus départemental?
24. Les grilles de correction présentent-elles systématiquement une section détaillée consacrée à la qualité de l'expression?

25. Les grilles de correction présentent-elles une certaine homogénéité en ce qui a trait à la correction du critère linguistique?
26. En l'absence d'un consensus départemental, quelle est votre position personnelle et comment la défendez-vous auprès des étudiants?

D. Diagnostic personnel

27. Quelle est la plus grande difficulté que vous éprouvez en relation avec la maîtrise du français dans l'enseignement des cours de votre programme?
28. Dans l'exercice de vos fonctions pédagogiques, quelles étapes s'avèrent plus problématiques? Numérotez par ordre d'importance parmi la liste suivante, 1 représentant le niveau de difficulté le plus élevé.
- a. Élaboration du plan de cours;
 - b. Élaboration de matériel pédagogique (document);
 - c. Utilisation spontanée du tableau;
 - d. Élaboration de grilles de correction;
 - e. Correction de rédactions;
 - f. Explication des corrections linguistiques aux étudiants;
 - g. Expression orale.

E. Diagnostic des étudiants

29. Quelle est la perception des étudiants par rapport au français au collège ou à l'intérieur de leur programme?
- A- Le français ne présente aucune importance aux yeux des étudiants; ils se sont inscrits pour étudier dans ce programme sans plus.
 - B- Le français présente une certaine importance, mais les étudiants n'ont pas de temps à y consacrer.
 - C- Ils souhaitent en général s'améliorer en français sans savoir quoi faire exactement.
 - D- Ils sont résignés d'avance à l'idée de perdre un certain pourcentage des points attribués à la langue.
 - E- C'est important pour la direction du collège, pour le ministère de l'Éducation ou pour les profs de français, mais pas pour eux.
 - F- Autre. Expliquez.
30. Classez par ordre d'importance les principales difficultés éprouvées par les étudiants en français écrit?
- A- L'absence de mots justes et précis pour exprimer la pensée;
 - B- La difficulté à accorder les mots ensemble (déterminant, adjectif et nom ou verbe avec le sujet) ou à conjuguer les verbes;
 - C- La difficulté à formuler des phrases complètes;
 - D- L'incapacité d'écrire les mots tels qu'ils figurent au dictionnaire;
 - E- La longueur des phrases qui rend la pensée moins claire;
 - F- L'incapacité de structurer un texte avec rigueur et clarté;
 - G- Autre. Expliquez.

ANNEXE 4

Consignes de la première évaluation en design

Compte-rendu critique du *Salon de la mode 2009*

5 % de la session

Sujet :

Pour faire suite à votre visite au *Salon de la mode 2009*, vous devez rédiger un compte-rendu critique⁷ expliquant votre expérience du Salon de la mode.

Tout d'abord, vous introduirez une brève présentation du déroulement du Salon en prenant soin de préciser la teneur de votre participation.

Par la suite, votre développement comportera deux paragraphes portant sur les points suivants; votre appréciation des divers aspects de l'événement (organisation de l'espace, qualité des défilés, musique, kiosques, etc.) ainsi qu'un commentaire sur les différentes collections.

En guise de conclusion, vous émettrez une opinion générale constructive sur l'ensemble de l'événement.

Directives:

- Écrit à interligne et demie en caractère Times de 12 points, le texte final comportera un minimum de 350 mots.
- Le texte sera rédigé dans un français soutenu. Pour éviter les fautes, vous êtes invités à consulter grammaire, Bescherelle et dictionnaire.
- Vous rédigerez votre travail en reprenant la structure de texte apprise dans les cours de français. Votre texte comportera donc quatre paragraphes (une introduction, deux paragraphes de développement et une conclusion).

⁷ Par définition, un *compte-rendu critique* est un rapport des principaux faits observés qui seront en même temps analysés et commentés de façon personnelle.

ANNEXE 5

Grille de correction de la première évaluation en design

NOM _____ GR. _____ Note _____ /5

<p>1. INTRODUCTION</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Sujet amené</u>: Pertinence du sujet en lien avec le sujet posé ; - <u>Sujet posé</u>: Introduction efficace du déroulement du Salon de la mode et du rôle tenu par l'étudiant. 	<p>SA _____/5</p> <p>SP _____/5</p>	<p>/10</p>
<p>2. CONTENU DU TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation efficace de l'idée principale du paragraphe; - Pertinence des aspects choisis, présentés avec clarté et concision; - Explication rigoureuse d'un ou deux exemple(s) ; point de vue critique juste et convaincant, en lien avec le (s) exemple (s) rapporté (s) ; - Phrase de conclusion revenant brièvement sur l'idée principale du paragraphe; absence de répétitions. 	<p>Élément 1 (appréciation)</p> <p>IP _____/5</p> <p>AS _____/5</p> <p>Ex _____/20</p> <p>PC _____/5</p>	<p>Élément 2 (collections)</p> <p>IP _____/5</p> <p>AS _____/5</p> <p>Ex _____/20</p> <p>PC _____/5</p> <p>/70</p>
<p>3. CONCLUSION</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Retour</u> ; Formulation efficace d'une opinion générale sur le Salon de la mode; caractère constructif du commentaire; - <u>Ouverture</u> ; Présentation d'une solution à envisager pour corriger les aspects plus faibles et/ou d'un nouvel élément à intégrer. 	<p>_____ /5</p> <p>_____ /5</p>	<p>/10</p>
<p>4. SOUS-TOTAL</p>		<p>/90</p>
<p>5. FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE</p> <p>Les fautes sont pénalisées jusqu'à concurrence de 10 %.</p>	<p>Nombre de fautes</p> <p>- _____</p>	<p>/10</p>
<p>GRAND TOTAL</p>		<p>/100</p>

Commentaires ; _____

ANNEXE 6

Deuxième évaluation en design

Description de votre collection (5 % à l'écrit/5 % à l'oral)

Sujet ;

Exposez⁸ le processus de création de votre collection en développant les aspects suivants ;

1) STYLE DE LA COLLECTION

- Description du style (Gothique, BCBG, haute couture, etc.)
- Icônes connues/marques le représentant
- Éléments caractéristiques retrouvés dans la collection

2) DESCRIPTION DE LA CLIENTÈLE-CIBLE

- Âge, sexe, budget, statut, etc.

3) PRÉSENTATION DU PRODUIT FINAL/DE LA COLLECTION RÉALISÉE

- Vêtements réalisés
- Gamme de couleurs appropriée
- Particularités créatives

Directives particulières

1. Écrit à **double interligne**, le texte final contiendra environ **700 mots**. Le nombre de mots sera indiqué à la fin de la copie.
2. Une copie excédant de 10 % la longueur demandée (770 mots) sera pénalisée de 10 % ; de même, un nombre insuffisant de mots (630 et moins) sera pénalisé au prorata du nombre de mots manquants.
3. La version finale doit être **saisie à l'ordinateur** en caractères de **12 points**.
4. Nous vous encourageons à adopter la **méthode de travail** vue dans les cours de français. Pour ce faire, assurez-vous ;
 - a. de bien comprendre la nature du travail demandé et de respecter la consigne critique du sujet. (Voir la définition du verbe *exposer*) ;
 - b. d'organiser votre description de façon cohérente à l'aide d'un plan de travail ;
 - c. de structurer les paragraphes de développement (une idée, un paragraphe) ;
 - d. de procéder à une autocorrection à l'aide de la grille de correction ci-jointe et d'outils de référence tels que le Bescherelle, le dictionnaire et une grammaire.
5. En plus de poser le sujet du travail, l'**introduction** devra présenter la source d'inspiration choisie et la tendance suivie. Assurez-vous de bien suivre la structure universelle en divisant votre introduction en trois parties ; sujets amené, posé (le sujet du travail) et divisé (les parties du développement).
6. La **conclusion** devra vous permettre de dresser le bilan de votre démarche et, plus spécifiquement, de dresser le sommaire des difficultés rencontrées et des solutions apportées ou à envisager.
7. Le travail sera remis le **X novembre** prochain.

Bon travail!

Soleine et Christiane

⁸ Le terme *exposer* signifie « présenter en ordre un ensemble de faits ou d'idées » en vue de les décrire. Il s'applique tant à l'oral qu'à l'écrit.

ANNEXE 7

Grille de correction de la deuxième évaluation en design

NOM _____ Pertinence général; J'achète! Je n'achète pas.

<p>1. INTRODUCTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Sujet amené</u> ; inspiration et tendance présentées efficacement ; beau lien avec le sujet posé(1) ; • <u>Sujet posé</u> ; présentation claire et concise du sujet du travail ; • <u>Sujet divisé</u> ; présentation brève et efficace des paragraphes de développement. 	<p>SA _____/4 SP _____/1 SD _____/1</p>	<p>/6</p>
<p>2. CONTENU DU TEXTE</p> <p>A. STYLE DE LA COLLECTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant <u>décrit</u> correctement les caractéristiques propres au style choisi, sans oublier d'en identifier les icônes représentatives ; il s'attarde aux aspects essentiels du style, qu'il décrit avec clarté et efficacité ; /10 • L'étudiant exploite judicieusement ces caractéristiques dans sa propre collection ; /10 <p>B. CLIENTÈLE-CIBLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant <u>dresse</u> un portrait complet de la clientèle cible; /10 • L'étudiant fait preuve de <u>cohérence</u> dans la concordance entre la clientèle cible et la création; /10 <p>C. PRODUIT FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant fait preuve d'un bon <u>esprit de synthèse</u> dans la description des étapes de la création ; /5 • L'étudiant fait preuve d'un bon <u>esprit de synthèse</u> dans la description de la collection ; /5 • L'étudiant s'attarde aux <u>aspects essentiels</u> de la conception, qu'il décrit et commente avec clarté et efficacité ; /10 • L'étudiant sait mettre en évidence le côté créatif de son travail ; il fait preuve de <u>jugement</u> dans son commentaire sur les particularités créatives de son travail. /10 <p style="text-align: right;">/70</p>		
<p>3. CONCLUSION</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant dresse un <u>bilan</u> efficace de sa description tout en évitant la répétition; • L'étudiant pose un regard critique sur sa collection en identifiant ses forces et/ou ses faiblesses et les correctifs apportés ou à apporter. 	<p style="text-align: right;">/2 /3</p>	<p>/5</p>
<p>4. ORGANISATION DU TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Structure du paragraphe</u> ; présentation claire et efficace du sujet du paragraphe (1) ; recours à une phrase de conclusion concise, évitant la répétition. (1) ; • • <u>Enchaînement des idées</u> (-1/erreur) 	<p>P.1 /1 + /1 P.2 /1 + /1 P.3 /1 + /1</p>	<p>/6 /3</p>
<p>5. FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (-1/erreur)</p> <p>F1 – L'étudiant construit des phrases correctes. (syntaxe)</p> <p>F2 – L'étudiant observe l'orthographe grammaticale. (accord)</p> <p>F3 – L'étudiant observe l'orthographe d'usage.</p> <p>F4 – L'étudiant emploie des termes précis et variés. (vocabulaire)</p> <p>F5 – L'étudiant place adéquatement les signes de ponctuation. (-0.5/er.)</p>	<p>Nombre de fautes</p> <p>- _____ - _____ - _____ - _____ - _____</p>	<p>/10</p>
GRAND TOTAL		/100

ANNEXE 8

Grille de correction de l'exposé oral

NOM ; _____ Gr. ; _____ Note ; /5 %

1. Qualité des idées A. Justesse et richesse des idées présentées en réponse au sujet ; B. Absence de fausseté et d'imprécision ; C. Présence des éléments essentiels ;	1A.	+	±	-
	1B.	+	±	-
	1C.	+	±	-
	1D.	+	±	-
	/30			
2. Structure de pensée (organisation et présentation des idées) A. Explication, démonstration et/ou raisonnement complets ; B. Enchaînement efficace des idées servant la cohérence du propos ; C. Absence de contradiction ;	2A.	+	±	-
	2B.	+	±	-
	2C.	+	±	-
	/20			
3. Qualité de la présentation formelle A. Posture, gestuelle, regard et habillement appropriés ; B. Présentation matérielle efficace (propreté, lisibilité, originalité et qualité) ;	3A.	+	±	-
	3B.	+	±	-
	/20			
4. Expression orale A. Prononciation claire ; B. Débit et volume de la voix adéquats ; C. Capacité de répondre aux questions et/ou de les poser ; D. Souci de communiquer ses idées avec intérêt et passion ; E. Capacité d'établir un contact avec le public ; aspect séducteur de la communication F. Absence de la fonction phatique du langage (« euh/ben/c'est ça, etc.») ; G. Qualité de l'improvisation (au besoin) .	4A.	+	±	-
	4B.	+	±	-
	4C.	+	±	-
	4D.	+	±	-
	4E.	+	±	-
	4F.	+	±	-
	4G.	+	±	-
	/20			
5. Maîtrise de la langue F1- Syntaxe ; Phrases complètes Phrases exemptes d'impropriétés F2- Accord ; Liaisons dues aux accords clairement audibles F4- Vocabulaire - Maîtrise du vocabulaire technique - Expression riche et variée - Niveau de langue approprié	F1	+	±	-
	F2	+	±	-
	F4	+	±	-
	/10			
TOTAL				/100

Commentaires :

ANNEXE 9

Troisième évaluation en design

Exercice préparatoire à l'épreuve synthèse de programme(ÉSP) (5 %)

Objectif :

Le présent travail vise à vous préparer adéquatement à l'ÉSP, qui aura lieu lors du Salon de la mode 2010. L'exercice vous permettra de développer un regard critique constructif et articulé sur la collection que vous présenterez au Salon se tenant à Laurier Québec.

Sujet :

Discutez⁹ du processus de conception ET de réalisation de votre collection en développant un ou deux aspects choisis parmi la liste suivante ;

1) CONCEPTION (cohérence entre la clientèle-cible et la création)

- Thème (inspiration)
- Respect du budget
- Choix de l'étoffe
- Fonction du vêtement
- Entretien
- Un aspect de votre choix

2) RÉALISATION

- Faisabilité du patron et de la confection (durée, coût, approvisionnement, rentabilité, etc.)
- Détection et correction des erreurs
- Un aspect de votre choix

Directives particulières :

1. Écrit à **double interligne**, le texte final contiendra environ **500 mots**. Le nombre de mots sera indiqué à la fin de la copie.
2. Une copie excédant de 10 % la longueur demandée (550 mots) sera pénalisée de 10 % ; de même, un nombre insuffisant de mots (450 et moins) sera pénalisé au prorata du nombre de mots manquants.
3. La version finale doit être **saisie à l'ordinateur** en caractères de **12 points**.
4. Je vous encourage à adopter la **méthode de travail** vue dans les cours de français. Pour ce faire, assurez-vous ;
 - a. de bien comprendre la nature du travail demandé et de respecter la consigne critique du sujet. (*Discuter n'est pas décrire !*) ;
 - b. d'organiser votre réflexion de façon cohérente à l'aide d'un plan de travail ;
 - c. de structurer les paragraphes de développement (une idée, un paragraphe) ;
 - d. de procéder à une autocorrection à l'aide de la grille de correction ci-jointe et d'outils de référence tels que le Bescherelle, le dictionnaire et une grammaire.
5. Le nombre de mots s'avérant limité, le travail sera amputé de l'introduction et de la conclusion traditionnelles. Seul subsistera un court paragraphe introduisant en une seule phrase le *sujet posé*.
6. Le travail sera remis le **X novembre** prochain.

Bon travail!

Serges

⁹ Discuter : Peser le pour et le contre d'une idée, d'une affirmation, habituellement en vue de prendre position

ANNEXE 10

Grille de correction 1 de la troisième évaluation en design

NOM _____ Pertinence générale; J'achète ! Je n'achète pas.

/5

<p>1. INTRODUCTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Sujet posé</u> ; présentation efficace du sujet du travail 	<p>SP _____/5</p>	<p>/5</p>
<p>2. CONTENU DU TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduction efficace du thème et du/des critères choisis; • Recours à des appuis théoriques en lien avec les critères de performance ; • Exemples (illustrations) pertinents présentés avec clarté et concision ; • Explication rigoureuse des exemples à l'aide d'un vocabulaire technique approprié ; • Sens critique manifeste, appuyé sur les capacités d'autoévaluation et d'autocorrection ; • Phrase de conclusion rappelant clairement les compétences et/ou les qualités de l'argumentation ; absence de répétition. 	<p>Thème 1 CONCEPTION</p> <p>IT _____/3</p> <p>AT _____/3</p> <p>IL _____/5</p> <p>EX _____/10</p> <p>SC _____/10</p> <p>PC _____/4</p>	<p>Thème 2 RÉALISATION</p> <p>IT _____/3</p> <p>AT _____/3</p> <p>IL _____/5</p> <p>EX _____/10</p> <p>SC _____/10</p> <p>PC _____/4</p> <p>/70</p>
<p>3. ORGANISATION DU TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Enchaînement des idées</u> (-1/erreur) 		<p>/5</p>
<p>4. FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (-1/erreur)</p> <p>F1 – L'étudiant construit des phrases correctes. (syntaxe)</p> <p>F2 – L'étudiant observe l'orthographe grammaticale. (accord)</p> <p>F3 – L'étudiant observe l'orthographe d'usage.</p> <p>F4 – L'étudiant emploie des termes précis et variés. (vocabulaire)</p> <p>F5 – L'étudiant place adéquatement les signes de ponctuation. (-0.5/er.)</p>	<p>Nombre de fautes</p> <p>- _____</p> <p>- _____</p> <p>- _____</p> <p>- _____</p> <p>- _____</p>	<p>/20</p>
GRAND TOTAL ;		<p>/100</p>

Commentaires :

ANNEXE 11

Grille de correction 2 de la troisième évaluation en design

NOM _____ Pertinence générale; J'achète ! Je n'achète pas.

/5

<p>1. INTRODUCTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Sujet posé</u> ; présentation claire et concise du sujet du travail. 	<p>SP _____/5</p>	<p>/5</p>
<p>2. CONTENU DU TEXTE</p> <p>D. CONCEPTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant fait preuve de <u>cohérence</u> dans la concordance entre la clientèle-cible et la création; /10 • L'étudiant s'attarde aux <u>aspects essentiels</u> de la conception, qu'il <u>décrit</u> et <u>commente</u> avec clarté et efficacité; /10 • L'étudiant fait preuve d'un bon <u>sens critique</u> dans l'analyse des étapes de la confection ; /10 • L'étudiant <u>jugé</u> correctement ses forces et ses faiblesses; au besoin, il cerne bien les correctifs à apporter ; /10 <p>E. RÉALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant fait preuve de <u>jugement</u> dans son commentaire sur la faisabilité du vêtement ; /10 • L'étudiant identifie correctement les erreurs effectuées; il propose ou apporte les bons correctifs. /10 <p>/60</p>		
<p>3. ORGANISATION DU TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Structure du paragraphe</u> ; présentation claire et efficace du sujet du paragraphe (2) ; recours à une phrase de conclusion concise, évitant la répétition. (2) ; • <u>Enchaînement des idées</u> (-1/erreur) 	<p>P.1 /2.5 + /2.5 P.2 /2.5 + /2.5</p>	<p>/10 /5</p>
<p>4. FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (-1/erreur)</p> <p>F1 – L'étudiant construit des phrases correctes. (syntaxe)</p> <p>F2 – L'étudiant observe l'orthographe grammaticale. (accord)</p> <p>F3 – L'étudiant observe l'orthographe d'usage.</p> <p>F4 – L'étudiant emploie des termes précis et variés. (vocabulaire)</p> <p>F5 – L'étudiant place adéquatement les signes de ponctuation. (-0.5/er.)</p>	<p>Nombre de fautes</p> <p>- _____</p> <p>- _____</p> <p>- _____</p> <p>- _____</p> <p>- _____</p>	<p>/20</p>
<p>GRAND TOTAL ;</p>		<p>/100</p>

Commentaires ;;

ANNEXE 12

Quatrième évaluation en design
(avec l'aimable autorisation de madame Jeanne Béland)

Compétence visée; *Déceler et représenter les tendances du marché cible*

MISE EN SITUATION FINALE

À partir des connaissances reçues portant sur l'analyse du microenvironnement et du macroenvironnement, du comportement des consommateurs et des critères de base servant à segmenter un marché, l'étudiant aura à déceler et cibler les tendances du marché cible et à décrire les variables du marketing-mix employées dans l'élaboration de votre propre collection de vêtements.

OBJECTIF DU « PROJET SÉDUCTION » - PARTIE 1

Le « Projet Séduction » - partie 1 sera réalisé avec les **mêmes personnes ou les mêmes équipes** qui composent actuellement le projet de fin d'études du Salon de la mode de mai prochain. **Chaque individu ou équipe simulera le rôle d'un gestionnaire d'une mini-entreprise** avec comme objectif **de déceler et représenter les tendances du marché cible et décrire les variables du marketing-mix employées dans l'élaboration de sa propre collection de vêtements**. L'application de ces notions fondamentales de marketing transposée au projet de fin d'études constitue avant tout un **moyen d'apprentissage dynamique** et sera très utile afin de « **mettre en marché** » votre collection au Salon de la Mode et de vous **présenter en tant qu'entreprise dynamique**. Ce « Projet Séduction » - partie 1 sera rédigé sous forme de **rapport écrit**.

PRENEZ NOTE qu'un gestionnaire en marketing doit concentrer ses efforts sur la mise en marché de produits donc, obligatoirement, sur les caractéristiques qui répondent le mieux aux goûts et aux préférences des consommateurs ciblés (il aura à déceler et à cibler les tendances de son marché cible). Il doit, également, contrôler les variables du marketing-mix afin de résister à la forte concurrence et de conserver sa part de marché, tout en veillant à optimiser ses bénéfices.

PLAN DE TRAVAIL DU « PROJET SÉDUCTION » - Partie 1

1. INTRODUCTION (1 page)

Présentation du travail demandé dans le cours de « **Marketing et vente dans l'industrie de la mode** » et, présentation de votre mini-entreprise en tant que **gestionnaire** en y incluant le **nom de celle-ci** et **sa mission**. Rappelez-vous également qu'une introduction comporte **trois types de sujet ; amené, posé et divisé**.

2. ANALYSE DU MICROENVIRONNEMENT DE VOTRE MINI-ENTREPRISE

(2 pages)

Identifiez quelques composantes de la chaîne;

- **Les principaux objectifs de votre mini-entreprise**; apporte-t-elle des contributions particulières face à la société, à l'écologie ou à l'environnement? Si oui, précisez lesquelles.

- **Les principaux fournisseurs**; spécifiez d'où proviennent vos matières premières.
- **Les principaux concurrents/entreprises**; identifiez au moins 2 concurrents, leur localisation, les produits vendus et leur prix. Parlez également de la **promotion** et la **publicité** faites par ces concurrents s'il y a lieu.

3. **ANALYSE DU MARCHÉ CIBLE (2 ½ à 3 pages)**

En vous référant aux **4 grandes catégories de critères de segmentation** de marché (module 3), identifiez les principaux éléments pour chacun des critères retenus en ce qui a trait votre mini-entreprise.

- **Critères géographiques** des clients ; où habitent-ils? etc.
- **Critères sociodémographiques des clients** ; âge, sexe, revenu, occupation, etc.
- **Critères psychographiques** des clients ; classe sociale, style de vie, etc.
- **Critères comportementaux d'achat du client type** ; fréquence d'achat du client, habitudes d'achat, caractéristiques et avantages recherchés, exigences, attitudes face au produit, au prix et à la qualité, etc.

Discutez également:

- De la **stratégie marketing utilisée** et dites **pourquoi** (marketing indifférencié, concentré, différencié ou micromarketing).
- Élaborez sous forme de texte un **court résumé du profil** de votre clientèle visée.

4. **IDENTIFICATION DES VARIABLES DU MARKETING-MIXTE(3 pages)**

- **Produit ou service** ; expliquez l'esprit de votre collection, le style de vêtements qui s'en dégage. Identifiez le nom de votre collection et dites d'où il s'inspire. Discutez par la suite, en quoi votre collection de vêtements sera-t-elle différente des concurrents dans l'esprit des consommateurs? Parlez du conditionnement, de la garantie et du service après vente. Il est primordial d'inclure des géométriques ou des photos de vos principales pièces de votre collection.
- **Distribution** ; discutez du circuit de distribution utilisé avec le schéma, de la longueur de la distribution (direct ou indirect), du ou des points de vente où vous voulez distribuer votre collection de vêtements. Précisez si vous aurez un site WEB (site informatif ou d'achat).
- **Promotion et publicité du mix communicationnel** Quel sera le type de publicité employé afin d'atteindre votre clientèle ? Quel sera le type de promotion utilisé (promotion sur les lieux de vente ou autre) ?

• **PRENEZ NOTE** qu'une partie de ce point fera l'objet d'un travail à part entière et sera traité séparément. Vous aurez à produire une carte d'affaires et un dépliant promotionnel en collaboration avec votre cours de dessin. À cet effet, un document explicatif suivra.

- **Prix** ; précisez la gamme de prix de votre collection (haut, moyen, bas de gamme), présentez sous forme de tableau vos principaux produits que composent votre collection avec leur prix coûtant et de détail.

5. **CONCLUSION (1 page)**

Conclusion de votre « Projet Séduction – partie 1 » en faisant un retour sur les éléments traités, c'est-à-dire en récapitulant brièvement le travail et en émettant des perspectives futures sur votre « Projet Séduction ». N'oubliez pas qu'une conclusion représente au moins 10 % de la totalité d'un travail.

CONDITIONS

- Le travail doit être rédigé à l'aide du traitement de texte **WORD** et remis sur papier. Il doit comporter **une dizaine de pages (10)**. **La page-titre, la table des matières de même que les illustrations/croquis/géométriques ne font pas partie de ce nombre**. Il est important de rédiger le travail en suivant la **même séquence du plan de travail présenté avec les mêmes titres et sous-titres**.
 - Vous devez également **annexer à ce document des illustrations, croquis ou géométriques des principales pièces de votre collection**.
- La rédaction du travail se fera à **1.5 interligne** en tenant compte des spécifications du "**Guide de présentation des travaux**" du **Campus Notre-Dame-de-Foy** (page-titre, respect des marges, pagination, introduction, corps du travail, conclusion, etc.).
 - Portez une attention particulière à la **propreté du travail**, aux **respects des exigences demandées**, à l'**originalité**, aux **éléments visuels** et aux **fautes de français** car le travail sera corrigé selon la politique de l'évaluation des apprentissages du Campus Notre-Dame-de-Foy.
 - N'oubliez pas d'inclure la « **Grille d'évaluation** ». Si elle n'est pas incluse, vous perdez **1 % des points**.

ANNEXE 13

Grille de correction de la quatrième évaluation

NOM ; _____

COMPÉTENCE 1 ; FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ÉCRITE (-0.2/ erreur)				Nombre de fautes
S – L'étudiant construit des phrases correctes. (Syntaxe)				- _____
A – L'étudiant observe l'orthographe grammaticale. (Accord)				- _____
O – L'étudiant observe l'orthographe d'usage. (Orthographe)				- _____
V – L'étudiant emploie des termes précis et variés. (Vocabulaire)				- _____
P – L'étudiant place adéquatement les signes de ponctuation. (Ponctuation – 0.1/erreur)				- _____
COMPÉTENCE 2 ; PRÉSENTATION DES IDÉES (CLARTÉ ET EFFICACITÉ DE LA LANGUE)				
EXCELLENT	TRÈS BIEN	BIEN	PASSABLE	MÉDIOCRE
1. S'exprime avec clarté, concision, cohérence, facilité et précision ; 2. Maîtrise le niveau de langue qui convient à la mise en situation ; 3. Choisit le style approprié ; 4. Exploite toujours un vocabulaire technique juste et précis.	1. S'exprime avec cohérence, précision et clarté ; 2. Maîtrise dans l'ensemble le niveau de langue qui convient ; 3. Sait choisir les tournures de phrases appropriées. 4. Exploite habituellement un vocabulaire technique juste et précis.	1. S'exprime de façon assez cohérente ; 2. Emploie, en général, le niveau de langue qui convient ; 3. Maîtrise parfois le niveau de langue et le vocabulaire technique appropriés.	1. S'exprime avec une certaine difficulté, de façon plus ou moins cohérente ; 2. S'exprime parfois dans une langue claire et concise ; 3. Maîtrise rarement le niveau de langue et le vocabulaire technique appropriés.	1. Manque de clarté et de cohérence dans la majeure partie du texte ; 2. Révèle une incapacité générale à s'exprimer dans une langue intelligible.
COMPÉTENCE 3 ; ORGANISATION DES IDÉES (COHÉRENCE)				
1. Développe des idées structurées selon un ordre logique ; 2. Réalise un enchaînement très efficace des idées. 3. Fait preuve d'un esprit critique remarquable.	1. Développe efficacement ses idées ; 2. Enchaîne ses idées avec cohérence en ayant parfois recours aux marqueurs de relation ; 3. Pose sur le projet un regard critique et efficace ;	1. Développe de façon assez soutenue ses idées ; 2. Réalise un enchaînement assez efficace de ses idées, à l'aide de marqueurs le plus souvent appropriés ; 3. – Révèle par moments une pensée critique.	1. Présente des commentaires plus ou moins pertinents, rarement complets et convaincants ; 2. Révèle un faible enchaînement des idées ; 3. Présente certaines parties de son argumentation de façon raisonnée.	1. Rarement ou jamais capable de décrire ou d'expliquer les interventions d'une façon ordonnée ou logique ; 2. Commentaire non-pertinent ; 3. Absence d'une structure de pensée rigoureuse ; 4. Ne présente pas une argumentation bien fondée.

ANNEXE 14

Première évaluation en TEE

Consignes pour l'évaluation de la compétence du cours; Travail en équipe 322-5R3-NF

Évaluation de la compétence ; Travailler en équipe 20 %

Éléments de la compétence ; 1- Collaborer aux activités quotidiennes avec le personnel éducatif.

2- Participer à des réunions d'équipe et à des rencontres de travail.

3- Faire face aux situations conflictuelles.

Consignes;

- 1. Vous devrez faire la preuve que vous maîtrisez tous les contenus théoriques (Notes de cours, mini évaluations...) vus dans le cours Travail en équipe.**
- 2. Texte d'environ 600 mots à double interligne.**
- 3. Vous devrez organiser votre texte selon le modèle vu dans les cours de français.**
- 4. Matériel autorisé; dictionnaire, Bescherelle, grammaire, feuille de consignes, grille de correction.**
- 5. Durée de l'évaluation; 2 heures**

Introduction; sujet amené, sujet posé, sujet divisé,

Développement;

Premier argument (énoncé du premier élément de compétence) ; Collaborer aux activités quotidiennes avec le personnel éducatif.

- Illustrer par un exemple et des appuis théoriques

Deuxième argument (énoncé du deuxième élément de compétence); Participer à des réunions d'équipe et à des rencontres de travail.

- Illustrer par un exemple et des appuis théoriques

Troisième argument (énoncé du troisième élément de compétence); Faire face aux situations conflictuelles.

- Illustrer par un exemple et des appuis théoriques

Conclusion;

Retour; bilan trois 3 éléments de compétence

Ouverture ; perspective d'application de la démarche du travail d'équipe dans le futur

Bon succès!

ANNEXE 15

Grille de correction de la première évaluation en TEE

1. INTRODUCTION			
- <u>Sujet amené</u> ; pertinence du sujet en lien avec le sujet posé ;		SA _____/4	
- <u>Sujet posé</u> ; présentation efficace du sujet ;		SP _____/3	
- <u>Sujet divisé</u> ; annonce brève et précise des aspects traités.		SD _____/1	/8
2. CONTENU DU TEXTE	Élément de la comp. 1	Élément de la comp. 2	Élément de la comp. 3
- Présentation efficace de l'élément de la compétence, respectueux du vocabulaire et/ou reformulé en vos mots;	É1 _____/2	É2 _____/2	É3 _____/2
- Recours à des appuis théoriques en lien avec l'élément de la compétence;	AT _____/3	AT _____/3	AT _____/3
- Mise en contexte claire, complète et efficace de l'exemple (illustration);	MC _____/2	MC _____/2	MC _____/2
- Exemple (illustration) pertinent présenté avec clarté et concision;			
- Explication rigoureuse de l'exemple, en lien avec les appuis théoriques et/ou l'élément de la compétence annoncé(s);	II _____/3	II _____/3	II _____/3
- Phrase de conclusion rappelant clairement l'élément de la compétence du cours et/ou les qualités de l'argumentation ; absence de répétition.	Ex _____/10	Ex _____/10	Ex _____/10
	PC _____/4	PC _____/4	PC _____/4
			/72
3. CONCLUSION			
- <u>Retour</u> ; Rappel efficace des aspects traités les plus importants ; absence de redondance ;		_____ /5	
- <u>Ouverture</u> ; Présentation d'un sujet de réflexion en lien avec le sujet ; pertinence de l'ouverture.		_____ /5	/10
4. ORGANISATION DU TEXTE		P.1 /1 + /1	
- <u>Structure du paragraphe</u> ; présentation claire et efficace du sujet du paragraphe (1) et d'une phrase de conclusion(1) ;		P.2 /1 + /1	/6
- <u>Enchaînement des idées</u> (-1/erreur)		P.3 /1 + /1	/4
5. FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE		Nombre de fautes	
		- _____	/15
GRAND TOTAL ;			/100

ANNEXE 16

Deuxième évaluation en TEE

Techniques d'éducation à l'enfance (DEC)
Consignes pour l'évaluation de l'épreuve synthèse de programme

Évaluation de la maîtrise des compétences du programme

- La mission éducative
- Les soins de base
- La mission sociale

Consignes:

1. Vous devrez faire la preuve que vous maîtrisez l'ensemble des compétences du programme.
2. Texte de 900 mots (± 100 mots) à double interligne.
3. Vous devrez organiser votre texte selon le modèle vu dans les cours de français.
4. Matériel autorisé: « Jouer c'est magique », tomes I et II, « Accueillir la petite enfance » Le programme éducatif des services de garde du Québec, dictionnaire, Bescherelle, grammaire, feuille de consignes, grille de correction
5. Durée de l'épreuve ; 3 heures

Structure du texte:

Introduction ; sujet amené, sujet posé, sujet divisé

Développement:

Premier argument: La mission éducative

- Démontrer la maîtrise des compétences liées à la mission éducative, à l'aide d'exemples pertinents et d'appuis théoriques.
(Les compétences à stimuler le développement global de l'enfant.)

Deuxième argument: La mission associée aux soins de base

- Démontrer la maîtrise des compétences liées aux soins de base, à l'aide d'exemples pertinents et d'appuis théoriques.
(Les compétences à maintenir un climat sécuritaire et chaleureux et fournir un environnement stimulant répondant aux différents besoins des enfants de la naissance à 12 ans.)

Troisième argument: La mission sociale

- Démontrer la maîtrise des compétences liées à la mission sociale, à l'aide d'exemples pertinents et d'appuis théoriques.
(Les compétences à établir un partenariat avec d'autres adultes.)

Conclusion:

Retour sur les trois missions

Ouverture ; Quelle place l'étudiant entend prendre dans l'évolution des services de garde éducatifs au Québec?

ANNEXE 17

Grille de correction de la deuxième évaluation en TEE

NOM _____

Résultat ; réussite échec

5. INTRODUCTION <ul style="list-style-type: none"> • <u>Sujet amené</u> ; pertinence du sujet en lien avec le sujet posé ; • <u>Sujet posé</u> ; présentation efficace du sujet ; • <u>Sujet divisé</u> ; annonce brève et précise des aspects traités. 		SA _____/4 SP _____/3 SD _____/1	/8
6. CONTENU DU TEXTE <ul style="list-style-type: none"> • Présentation efficace des compétences, respect du vocabulaire et/ou reformulation personnelle; • Recours à des appuis théoriques en lien avec les compétences ; • Mise en contexte claire, complète et efficace des exemples (illustrations) ; • Exemples (illustrations) pertinents présentés avec clarté et concision ; • Explication rigoureuse des exemples, en lien avec les appuis théoriques et/ou les compétences annoncée(s) ; • Phrase de conclusion rappelant clairement les compétences et/ou les qualités de l'argumentation ; absence de répétition. 	Mission éducative	Soins de base	Mission sociale
	É1 _____/2	É2 _____/2	É3 _____/2
	AT _____/3	AT _____/3	AT _____/3
	MC _____/2	MC _____/2	MC _____/2
	II _____/4	II _____/4	II _____/4
	Ex _____/10	Ex _____/10	Ex _____/10
	PC _____/3	PC _____/3	PC _____/3
			/72
7. CONCLUSION <ul style="list-style-type: none"> • <u>Retour</u> ; Rappel efficace des aspects traités les plus importants ; absence de redondance ; • <u>Ouverture</u> ; Présentation d'un sujet de réflexion en lien avec les services éducatifs ; pertinence de l'ouverture. 		_____/5 _____/5	/10
8. ORGANISATION DU TEXTE <ul style="list-style-type: none"> • <u>Structure du paragraphe</u> ; présentation claire et efficace du sujet du paragraphe (1) et d'une phrase de conclusion(1) ; • <u>Enchaînement des idées</u> (-1/erreur) 		P.1 /1 + /1 P.2 /1 + /1 P.3 /1 + /1	/6 /4
9. FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE		Nombre de fautes - _____	/15
GRAND TOTAL ;			/100

ANNEXE 18

Première évaluation en Techniques policières

Selon le plan de cours qui vous a été remis en début de session, le cours Incidents mineurs vise à vous familiariser avec une procédure de travail qui vous permettra de cerner rapidement différents problèmes, d'assurer votre sécurité personnelle et celle des autres et de choisir une intervention adaptée aux personnes et aux circonstances à la source d'un problème.

Personne handicapée disparue;

Il est 8 h 30. Vous travaillez sur la relève de jour de 7 h à 16 h comme policier à l'emploi de la Ville de Québec, poste arrondissement Sainte-Foy. On vous demande de vous rendre au 3880, chemin des Quatre-Bourgeois pour y rencontrer madame Lise Gagnon. Celle-ci désire porter une plainte de disparition pour un de ses pensionnaires qui souffre d'un handicap physique et mental. Il aurait quitté la résidence seul alors qu'il doit toujours être accompagné d'une personne-ressource pour ses déplacements en fauteuil roulant. Elle l'a vu la dernière fois vers 6 h ce matin alors qu'elle débutait son quart de travail comme intervenante dans ce centre d'hébergement pour personnes handicapées.

Le centre est équipé de caméras de surveillance et de portes à accès contrôlé. Elle a fait le tour de ses collègues de travail, des autres patients et personne n'a vu le disparu. La personne disparue s'appelle Sylvain Blanchard (1976-10-22) et demeurait au centre d'hébergement depuis sept ans. Il souffre d'un fort handicap intellectuel et dirige son fauteuil roulant motorisé à l'aide d'une paille. Il souffre également de la maladie d'Alzheimer et doit prendre des médicaments au quatre heures pour l'ensemble de sa condition physique et mentale. Il avait l'habitude de se rendre avec son accompagnateur au centre d'achat Place Quatre-Bourgeois situé à 2 kilomètres de la résidence.

Vous vous rendez au 3880, chemin des Quatre-Bourgeois pour y rencontrer madame Lise Gagnon. À partir du moment où vous arrivez sur les lieux, décrivez-nous votre intervention **en précisant 10 gestes, actions ou procédures** que vous ferez pour traiter cet appel. **Prenez soin de bien identifier les 10 éléments demandés.**

ANNEXE 19

Grille de correction de la première évaluation en Techniques policières

NOM ; _____

Note obtenue ; _____/20

GRILLE D'ÉVALUATION D'UN CAS PROBLÈME

POINTS	5 (EXCELLENT)	4 (TRÈS BIEN)	3 (BIEN)	2 (PASSABLE)	1 (MÉDIOCRE)
CRITÈRE A ; COMPRÉHENSION DU SUJET _____/20	1- Saisit parfaitement les idées principales et le contexte de la mise en situation ; 2- Est capable d'interpréter les idées avec discernement ; 3- Apte à identifier et activer toutes les compétences nécessaires pour la résolution du problème.	1- Saisit bien les idées principales et le contexte de la mise en situation ; 2- Est capable de discuter les idées et points importants ; 3- Apte à identifier et activer les principales compétences nécessaires pour la résolution du problème.	1- Saisit les idées principales et le contexte de la mise en situation ; 2- Relève et discute des points importants ; 3- Identifie et active certaines compétences nécessaires à la résolution du problème ;	1- Saisit à peu près quelques idées principales et le contexte de la mise en situation ; 2- Discute, mais de façon superficielle, de certains points importants du texte ; 3- Peu apte à identifier et/ou activer les compétences nécessaires à la résolution du problème.	1- Démontre rarement ou pas du tout qu'il a saisi les idées principales et/ou le contexte de la mise en situation ; 2- Donne peu ou pas de preuve de sa capacité à relever et discuter les points importants ; 3- Inapte à identifier et/ou à appliquer les compétences nécessaires pour la résolution du problème.
CRITÈRE B ; QUALITÉ DES IDÉES _____/50	1- Fait constamment preuve de précision de la pensée ; 2- Fait preuve d'un esprit critique remarquable ; 3- Mène à bien la résolution de problème à l'aide d'une procédure de travail cohérente ; cerne parfaitement la problématique et choisit une intervention adéquate et sécuritaire	1- Fait preuve de précision de la pensée ; 2- Traite la situation de façon critique et efficace ; 3- Mène à bien, dans l'ensemble, la résolution de problème à l'aide d'une procédure de travail cohérente ; cerne très bien la problématique et choisit dans l'ensemble une intervention adéquate et sécuritaire.	1- Fait preuve d'une certaine précision de la pensée ; 2- Se montre parfois critique ; 3- Connaît certains aspects de la procédure de travail pouvant le conduire à résoudre en partie la problématique ; cerne la problématique et choisit une intervention correcte.	1- Fait parfois preuve d'une certaine précision de la pensée ; 2- Montre un peu d'aptitude à traiter la situation de façon critique ; 3- Réfère peu ou pas à la procédure de travail nécessaire à la résolution de problème ; cerne partiellement la problématique et/ou n'intervient que sur certains aspects, au détriment de la sécurité.	1- Fait rarement preuve de précision de la pensée ; 2- Inapte à comprendre et/ou intervenir efficacement dans la mise en situation ; 3- N'adopte pas de procédure de travail ; intervient de façon inadéquate et dangereuse.
CRITÈRE C ; PRÉSENTATION DES IDÉES _____/20	1. Décrit et explique clairement les 10 actions ou gestes posés ; 2. Mène à bien la résolution de problème à l'aide de ressources pertinentes ; 3. Développement des idées structuré selon un ordre logique ; 4. Enchaînement très efficace des idées.	1. Fait preuve de clarté dans la description et l'explication d'au moins 8 gestes posés ; 2. Mène à bien, dans l'ensemble, la résolution de problème à l'aide de ressources pertinentes ; 3. Développement des idées bien fondé et bien enchaîné.	1. Dans l'ensemble, fait preuve d'une certaine précision et d'une certaine clarté dans les descriptions et explications d'au moins 6 gestes ou actions posés ; 2. Connaît certaines ressources et connaissances pouvant le conduire à résoudre en partie la problématique ; 3. Développement des idées assez soutenu et assez bien enchaîné.	1. Fait parfois preuve d'une certaine précision et d'une certaine clarté dans les descriptions et explications des actions posées, en nombre insuffisant ; 2. Présente des commentaires plus ou moins pertinents, rarement complets et convaincants ; 3. Révèle un faible enchaînement des idées ; 4. Présente certaines parties de son argumentation de façon raisonnée.	1. Rarement ou jamais capable de décrire ou d'expliquer les interventions d'une façon ordonnée ou logique ; 2. Commentaire non-pertinent ; 3. Absence d'une structure de pensée rigoureuse ; 4. Ne présente pas une argumentation bien fondée.
CRITÈRE D ; MAÎTRISE DE LA LANGUE (nombre de fautes admissibles calculé en fonction d'un texte de 900 mots) _____/10	1. S'exprime avec clarté, concision, cohérence, facilité et précision ; 2. Maîtrise le niveau de langue qui convient à la mise en situation ; 3. Choisit le style approprié ; 4. Exploite toujours un vocabulaire technique juste et précis ; 5. Ne fait pas plus de 0 à 7 fautes.	1. S'exprime avec cohérence, précision et clarté ; 2. Maîtrise dans l'ensemble le niveau de langue qui convient ; 3. Sait choisir les tournures de phrases appropriées ; 4. Exploite habituellement un vocabulaire technique juste et précis ; 5. Ne fait pas plus de 8 à 15 fautes.	1. S'exprime de façon assez cohérente ; 2. Emploie, en général, le niveau de langue qui convient ; 3. Maîtrise parfois le niveau de langue et le vocabulaire technique appropriés ; 4. Respecte parfois la grammaire et l'orthographe ; fait entre 16 et 22 fautes.	1. S'exprime avec une certaine difficulté, de façon plus ou moins cohérente ; 2. S'exprime parfois dans une langue claire et concise ; 3. Maîtrise rarement le niveau de langue et le vocabulaire technique appropriés ; 4. Respecte rarement la grammaire ; fait entre 23 et 30 fautes.	1. Manque de clarté et de cohérence dans la majeure partie du texte ; 2. Révèle une incapacité générale à s'exprimer dans une langue intelligible ; 3. Ne respecte pas la grammaire ; fait plus de 30 fautes.

ANNEXE 20

Sondage post-expérimentation

6. Est-ce que l'utilisation d'une grille facilite (ou pas) l'atteinte de la compétence du cours ? Pourquoi?
Oui Non Je ne sais pas

7. Le fait d'avoir recours à une grille que vous connaissez a-t-il un impact sur votre capacité de transférer les connaissances acquises en français vers votre cours de technique?

Tout à fait Oui, dans l'ensemble Pas vraiment Pas du tout

8. Ces changements ont-ils contribué à vous faire prendre conscience de l'importance à accorder au français dans vos cours de technique?

Oui Non

9. Devrait-on, lorsque la matière s'y prête, étendre ces pratiques à l'ensemble des cours de votre formation technique ?

Oui Non

10. De façon générale, quel aspect pourrait être amélioré qui favoriserait une meilleure qualité de français à l'intérieur de votre programme?
