

Favoriser l'autonomie et l'autorégulation chez les élèves à travers la collaboration

par

Marie Thérèse Hébert

Thèse soumise comme exigence partielle en vue de l'obtention du

Diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation

Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean
University of Alberta

© Marie Thérèse Hébert, 2016

Abstract

Developing autonomy and self-regulation in learners through collaborative projects is essential if we want them to develop the necessary competencies to succeed in society. This mixed approach research (quantitative and qualitative) was done in a collaborative action research setting. Central to this study is the analysis of the effects of collaboration on the teacher and the students on autonomy and self-regulation and also, as a consequence, on the abilities of students to be competent writers. This study responds to a growing need to know more about collaboration and co-construction of projects between the teacher and the students, as well as between the students themselves. The research also responds to the need to know more about how these competencies can be developed in English language learners in a francophone minority setting. This project acknowledges the importance of recognizing the diverse needs of students, whether these needs are cultural or because of their differences as learners. The project also confirms that, in order to permit learners to become autonomous learners who have a sense of agency, we must grant a larger role to collaboration and the active participation of learners in their own process of learning in the classroom.

Résumé

Développer l'autonomie et l'autorégulation des élèves par des projets de collaboration est essentiel si l'on veut qu'ils approfondissent et mettent à profit les compétences nécessaires au succès dans la société. Ce projet d'une approche mixte (qualitatif/quantitatif) de recherche a été entrepris dans le cadre d'une expérience de recherche-action. L'analyse des effets de la collaboration entre l'enseignante et les élèves sur l'autonomie et l'autorégulation et, par conséquent, les effets de l'autonomie et de l'autorégulation sur les habiletés des élèves comme scripteurs sont le centre de cette étude. Ce projet répond donc à un besoin surgissant d'en connaître davantage au sujet de la collaboration et de la co-construction de projets entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Il répond aussi au besoin d'en connaître davantage sur les compétences que les élèves peuvent développer dans ce contexte en milieu francophone minoritaire lorsqu'ils apprennent l'anglais. Le projet tient compte de l'importance des besoins divers des apprenants tant au niveau culturel qu'au niveau de leurs différences en tant qu'apprenants. Ce projet confirme qu'afin de permettre aux apprenants de devenir des apprenants autonomes faisant preuve d'agentivité, il faut donner une place grandissante à la collaboration et à la présence active des élèves au sein de leur processus d'apprentissage en classe.

Preface

This thesis is an original work by Marie Thérèse Hébert. The research project, of which this thesis is a part, received research ethics approval from the University of Alberta Research Ethics Board, Project Name “Favoriser l’autonomie et l’autorégulation chez les élèves à travers la collaboration,” Pro00057895, September 2, 2015.

Dédicace

Je dédie cette recherche à tous les élèves qui ont su faire de moi une meilleure enseignante. Je vous suis reconnaissante d'être l'enseignante que je suis aujourd'hui et vous êtes l'inspiration qui donne le goût de continuer à apprendre.

Je dédie aussi cette recherche à tous les éducateurs dans ma famille et dans ma vie qui ont su m'inspirer et m'encourager. Ces gens m'ont fait comprendre la richesse de ce métier et de cette vocation.

Remerciements

C'est avec toute ma gratitude que je tiens à remercier ma famille qui a dû me partager avec des livres et d'innombrables heures de travail. Merci à mon mari Marc et à mes trois enfants Mathieu, Émilie et Pierre qui ont été patients lorsque je ne pouvais pas être avec eux, surtout en fin de semaine. Je ne saurais oublier mes parents et le reste de la famille qui m'ont encouragée et qui ont compris quand j'étais occupée. Je rends hommage particulièrement à maman qui m'a écoutée quand j'avais des soucis et qui m'a entendue taper les mots, assise à ses côtés, lors de sa maladie.

J'aimerais aussi remercier ma directrice, Dr^e Martine Pellerin, qui a su m'écrire un courriel quand cela faisait trop longtemps que je lui avais fait signe de vie, qui a su m'encadrer et me proposer des suggestions de lectures et qui, avec ses connaissances, a su me garder sur la bonne piste afin de terminer ce travail. Les heures passées à me relire, même lors d'un congé sabbatique, font preuve de ta générosité et de ton dévouement envers tes élèves. Merci.

Merci à Dr^e Sylvie Lamoureux, Dr Carol Léonard et Dr^e Samira ElAtia qui ont gracieusement accepté de faire partie du comité de soutenance.

À tous mes collègues qui m'ont encouragée et écoutée alors que je leur parlais de mes intérêts et découvertes, merci d'avoir tendu l'oreille et de m'avoir accordé ce temps.

À ma belle-sœur Chantal qui a accepté de me lire, le temps que tu y as consacré m'a été indispensable. Merci à Luce qui m'a dépannée à la dernière minute et qui a trouvé les mots justes pour tout dire ce que je voulais.

À mes amis, qui ont compris lorsque je ne pouvais pas être là, merci.

Merci à vous tous!

Table des matières

Chapitre 1 Problématique	1
1.1 Contexte de l'enquête	1
1.1.1 Contexte albertain	1
1.1.2 Contexte albertain francophone	2
1.1.3 Contexte linguistique	4
1.1.4 Contexte socioculturel et scolaire	5
1.1.5 Contexte d'inclusion scolaire	5
1.2 Recensement des écrits	7
1.2.1 Compétences des scripteurs	7
1.2.2 La collaboration, l'autonomie et l'autorégulation	9
1.3 La signification et l'intérêt de la recherche	11
Chapitre 2 La recherche et le cadre conceptuel	13
2.1 La recherche	13
2.1.1 But de la recherche	14
2.1.2 Questions de recherche	14

2.2 Cadre théorique	15
2.2.1 Choix du genre de texte – L’anecdote	15
2.2.2 Processus et stratégies d’écriture	17
2.2.3 Les stratégies d’apprentissage et d’enseignement	18
2.2.3.1 La métacognition	18
2.2.3.2 L’échafaudage et l’utilisation de structures	20
2.2.3.3 L’enseignement explicite	21
2.2.4 La motivation	23
2.2.4.1 Tâches authentiques	23
2.2.4.2 L’engagement	24
2.2.5 L’apprentissage collaboratif	26
2.2.6 L’autonomie	28
2.2.7 L’agentivité	29
2.2.8 Connexions entre les stratégies	30
Chapitre 3 La méthodologie	32
3.1 Type de recherche et outils de cueillette de données ..	32
3.2 Approche de recherche-action	33

3.3 Réalisation du projet	34
3.3.1 La préparation des apprentissages	36
3.3.1.1 La démarche	36
3.3.2 La réalisation des apprentissages	37
3.3.2.1 Les stratégies de planification	37
3.3.2.2 Le thème	38
3.3.2.3 L'élaboration de la grille d'évaluation	38
3.3.2.4 Le point de vue	38
3.3.2.5 La rédaction de l'anecdote	38
3.3.3 L'intégration des apprentissages	38
3.4 Participants	39
3.4.1 Les participants et le contexte	39
3.4.1.1 La durée	39
3.4.2 Considérations éthiques	39
3.5 Méthodes d'analyse et d'interprétation des données .	40
3.5.1 L'analyse de nature qualitative	41
3.5.1.1 L'analyse des textes	41

3.5.1.2 Le journal d'observation de l'enseignante	42
3.5.2 L'analyse des données quantitatives	43
Chapitre 4 Déroulement et présentation des résultats ...	44
4.1 Préparation des apprentissages	45
4.1.1 Motivation	46
4.1.1.1 Présentation du projet de publication	47
4.1.2 Activation de connaissances antérieures	47
4.1.3 Établissement des situations de transfert de	
connaissances	47
4.1.3.1 Revisiter les textes issus de l'évaluation diagnostique ..	51
4.1.3.1.1 Bilan des connaissances existantes (issues du	
texte diagnostique)	53
4.1.3.1.2 Bilan des connaissances manquantes (issues du	
texte diagnostique)	54
4.1.4 Les cycles de la recherche, les étapes et les textes	55
4.2 Cycle I La réalisation des apprentissages	55
4.2.1 La planification	55
4.2.1.1 La séquence des leçons et des interventions	56

4.2.1.2 La planification de l'étayage	58
4.2.2 Intervention	61
4.2.2.1 La séquence des leçons	61
4.2.2.2 La planification des écrits	62
4.2.2.3 La rédaction des écrits	74
4.2.2.4 La révision des écrits	75
4.2.3 Réflexion	80
4.3 Cycle II L'intégration des apprentissages	80
4.3.1 La planification.....	81
4.3.1.1 La séquence des leçons	81
4.3.1.2 La planification des interventions	82
4.3.2 Intervention.....	83
4.3.2.1 La séquence des leçons	83
4.3.2.2 La planification des écrits	84
4.3.2.3 La rédaction des écrits	84
4.3.2.4 La révision des écrits	85
4.3.3 Réflexion	85
4.4 Le portfolio et le texte final	86

4.4.1 Le portfolio	86
4.4.2 Le texte final	87
4.5 Le questionnaire	97
4.5.1 Les réponses courtes du questionnaire	98
4.5.2 Les réponses utilisant une échelle	106
4.6 Le résumé des résultats	108
Chapitre 5 Discussion	110
5.1 La discussion des résultats	110
5.1.1 Une vue d'ensemble	110
5.1.2 Interprétation des données	113
5.1.2.1 L'étayage et l'enseignement explicite des habiletés d'écriture en milieu minoritaire et en langue seconde	113
5.1.2.2 Les effets de la collaboration	115
5.1.2.2.1 La collaboration entre l'enseignante et les élèves	116
5.1.2.2.2 La collaboration entre les élèves	118
5.1.2.3 Les effets de l'autonomie et de l'autorégulation sur les habiletés des élèves en tant que scripteurs	121

5.1.2.4 La comparaison des textes diagnostiques et le projet d'écriture après l'intervention	128
5.2 Les contributions	131
5.2.1 Les contributions par rapport à l'enseignement de l'écriture	131
5.2.2 Les contributions par rapport à l'enseignement d'une deuxième langue ou d'une langue additive	139
5.2.3 Les contributions par rapport à l'enseignement en milieu francophone minoritaire	141
5.3 Pistes pédagogiques	141
5.3.1 Moyens de développer l'agentivité	142
5.3.1.1 Les étapes du projet	142
5.3.1.2 L'augmentation des habiletés de scripteur	145
5.3.2 Procédés d'enseignement collaboratifs en enseignement de l'écriture	146
5.3.2.1 Stratégies d'enseignement au service de l'apprentissage en langue seconde ou additionnelle	147
5.3.2.2 Le transfert des connaissances entre la langue première et la deuxième langue	149

5.3.3 Pistes pédagogiques favorisant le sens d'agentivité ...	150
5.3.4 Pistes pédagogiques pour l'appropriation et le transfert des connaissances	150
5.3.5 La communauté d'apprentissage	151
Chapitre 6 Conclusion, limitations et reprise des éléments principaux de la discussion	153
6.1 Un rappel des objectifs	153
6.2 Reprise des éléments principaux de la discussion	153
6.3 Les limites méthodologiques	154
6.4 Indications pour des futures recherches	155
Références	157
Annexes	163

Liste des tableaux

Tableau 3-1 Anecdote	35
Tableau 4-1 L'introduction du texte (diagnostique)	49
Tableau 4-2 Développement du texte (diagnostique)	50
Tableau 4-3 Conclusion du texte (diagnostique)	51
Tableau 4-4 La nature de l'anecdote (liste construite par les élèves)	60
Tableau 4-5 La structure et la planification de l'anecdote (liste construite par les élèves)	61
Tableau 4-6 Les qualités d'une bonne anecdote (liste construite par les élèves)	64
Tableau 4-7 Suggestions des élèves pour des adjectifs qualitatifs	65
Tableau 4-8 L'introduction du texte (diagnostique/après intervention)	88
Tableau 4-9 Développement du texte (diagnostique/après intervention)	90
Tableau 4-10 Conclusion du texte (diagnostique/après intervention)	92
Tableau 4-11 Grammaire et sémantique du texte (après intervention seulement) ...	93
Tableau 4-12 Réponses à la question 1 du questionnaire	99
Tableau 4-13 Réponses à la question 2 du questionnaire	100
Tableau 4-14 Réponses à la question 3 du questionnaire	101

Tableau 4-15 Réponses à la question 4 du questionnaire	102
Tableau 4-16 Réponses à la question 5 du questionnaire	103
Tableau 4-17 Réponses à l'énoncé 1 du questionnaire	104
Tableau 4-18 Réponses à l'énoncé 2 du questionnaire	105
Tableau 4-19 Réponses à l'énoncé 3 du questionnaire	107
Tableau 4-20 Questionnaire pour les élèves (sur 16 répondants)	106
Tableau 5-1 Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage	144

Liste des exemples

Exemple 4-1 Texte diagnostique (Élève A)	52
Exemple 4-2 Texte diagnostique (Élève B)	52
Exemple 4-3 Texte diagnostique (Élève C)	52
Exemple 4-4 Texte diagnostique (Élève D)	53
Exemple 4-5 Schéma 1	69
Exemple 4-6 Schéma 2	70
Exemple 4-7 Schéma 3	71
Exemple 4-8 Schéma 4	72
Exemple 4-9 Correction à la suite de l'utilisation de la « checklist », élève B	77
Exemple 4-10 Correction à la suite de l'utilisation de la « checklist », élève C	78
Exemple 4-11 Correction à la suite de l'utilisation de la « checklist », élève D	79
Exemple 4-12 Texte après l'intervention (Élève A)	94
Exemple 4-13 Texte après l'intervention (Élève B)	95
Exemple 4-14 Texte après l'intervention (Élève C)	95
Exemple 4-15 Texte après l'intervention (Élève D)	96

Liste des annexes

Annexe 1 Stratégie « snapshot »	163
Annexe 2 La grille d'évaluation de l'anecdote	164
Annexe 3 Evaluation for My Anecdote	167
Annexe 4 Questionnaire	169
Annexe 5 Portfolio de l'élève A	171
Annexe 6 Portfolio de l'élève B	176
Annexe 7 Portfolio de l'élève C	181
Annexe 8 Portfolio de l'élève D	190

Chapitre 1 Problématique

1.1 Contexte de l'enquête

1.1.1 Contexte albertain

Accroître le rendement scolaire des élèves est toujours la priorité de nos établissements en enseignement. La redéfinition du curriculum en Alberta, mis de l'avant par le ministère de l'Éducation, vise avant tout la réussite scolaire des élèves et, pour ce faire il préconise la recherche de moyens permettant de rendre les élèves des penseurs engagés, des citoyens éthiques et des gens qui ont un esprit d'entreprise. Afin de rejoindre ces buts, le ministère de l'Éducation de l'Alberta (2013) a défini des compétences transversales nécessaires à l'apprentissage. Certaines de ces compétences sont : savoir apprendre, gérer l'information, innover, mettre en application des littératies multiples, démontrer de bonnes habiletés de communication et une capacité de travailler en équipe, ainsi que reconnaître et mettre en application des habiletés professionnelles et essentielles pour la vie. Afin de permettre aux apprenants de devenir des apprenants autonomes (l'autonomie sera mieux définie dans le prochain chapitre) qui sont en développement de ces compétences, il faut donner une place grandissante à la collaboration et à la présence active des élèves au sein de leur processus d'apprentissage en salle de classe. L'initiative de redéfinition du curriculum précise des politiques telles qu'un curriculum centré sur l'élève : « Pour que les apprenants réalisent leur plein potentiel, l'éducation doit placer l'enfant au centre de toutes les décisions liées à l'apprentissage et à l'éducation. » (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2014, section Centré sur l'élève). Il précise aussi

ce qu'est une éducation axée sur les compétences suivantes : « Pour qu'une personne détienne le savoir, elle doit être en mesure de recueillir, d'analyser et de synthétiser de l'information . . . en vue de construire des connaissances et de trouver des solutions à des problèmes. » (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2014, section Axé sur les compétences). Puisque le ministère de l'Éducation de l'Alberta, préconise la notion de l'élève au centre de son apprentissage, l'élève devra devenir un apprenant autonome et motivé au sein de son processus d'apprentissage et capable de collaborer et de s'engager dans des processus métacognitifs tels que l'autorégulation et l'autoévaluation envers celui-ci. Ainsi, l'élève sera amené à développer un sens du contrôle ou de l'agentivité de son processus d'apprentissage.

1.1.2 Contexte albertain francophone

La population francophone de l'Alberta en 2011 dépassait 81,000 habitants. C'est une population en pleine croissance qui a augmenté de plus de 18 % depuis 2006. En Alberta, en 2015–2016, il y avait 39 écoles francophones qui avaient 7,430 élèves de la maternelle à la douzième année. (Alberta Culture and Tourism, 2016).

Être élève dans une école francophone en Alberta préconise que l'élève est un ayant droit à cette éducation. C'est-à-dire que l'élève remplit les critères tels qu'établis par l'article 23 de la Charte Canadienne des droits et libertés (Patrimoine Canada, 2016, paragr. 1–5), qui indique les conditions suivantes afin d'avoir droit à une éducation dans une école francophone en milieu minoritaire.

1. Les citoyens canadiens:
 - a. dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,

- b. qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.
- 2. Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.
- 3. Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province:
 - a. s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
 - b. comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

Cet article de la Charte oblige les gouvernements des provinces à assurer l'instruction des Canadiens dans la langue de leur choix et ce, même dans les régions où seulement une minorité de résidants parlent cette langue.

Dans les neuf provinces où l'anglais est la langue de la majorité ainsi que dans le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest, les citoyens canadiens ont le droit de faire instruire leurs enfants en français si l'une des trois situations suivantes s'applique à eux:

- leur langue maternelle est le français;
- ils ont reçu leur propre instruction au niveau primaire en français au Canada;
- ils ont un enfant qui a reçu ou reçoit son instruction en français au Canada.

Cela veut dire que les élèves dans les écoles francophones peuvent venir d'un foyer dont les deux parents sont des ayants droit à l'éducation française, un des deux parents est ayant droit à cette éducation ou aucun des deux parents est un ayant droit, mais qu'un des frères ou sœurs ait reçu une éducation en français (Patrimoine Canada, 2016).

1.1.3 Contexte linguistique

Plusieurs élèves dans nos écoles francophones en Alberta ont une langue première autre que l'anglais et ils ont appris le français avant l'anglais. Ces élèves peuvent avoir le français comme langue première, le français peut être leur deuxième langue ou même une langue supplémentaire. Plusieurs élèves dans les écoles francophones sont issus de l'immigration et ont été scolarisés en français avant d'arriver au Canada. Ils parlent donc parfois plusieurs langues déjà, dès leur arrivée au Canada. Par exemple, une des élèves dans la classe où cette étude a eu lieu parlait déjà deux langues africaines et le portugais avant d'apprendre le français en Afrique. Elle a appris l'anglais une fois qu'elle est arrivée au Canada. Parfois, les élèves ont été éduqués au Québec à leur arrivée dans le pays et ils ont donc été scolarisés en français. Ces élèves, dont le français n'est pas maîtrisé, arrivent en milieu albertain et n'ont jamais appris l'anglais ou possèdent des compétences limitées de la langue majoritaire de la province.

L'apprentissage de l'anglais, qui est obligatoire dans le programme d'études albertain, est donc, pour plusieurs de nos élèves, une deuxième langue seconde ou une langue supplémentaire. Ces élèves sont plurilingues et souvent, ils ont une connaissance limitée de certaines des langues qu'ils connaissent déjà. Le nombre de ces élèves est plus élevé dans les centres urbains que dans les milieux ruraux. Même les élèves albertains dont la langue première est le français affichent des lacunes dans leur utilisation de l'anglais. Pourtant, il est attendu par le ministère de l'Éducation de l'Alberta que ces élèves répondent aux mêmes critères d'évaluation que les élèves anglophones inscrits dans un programme d'études English Language Arts. Il est donc crucial qu'il y ait un échafaudage

dans l'approche de l'enseignant afin de permettre aux élèves de bâtir leurs connaissances que ce soit en langue française ou anglaise.

1.1.4 Contexte socioculturel et scolaire

En plus de cela, les élèves des écoles francophones en Alberta sont très hétérogènes du point de vue socioculturel et socio-économique. Pour cette raison, il est important de considérer un enseignement qui tient compte de l'inclusion sociale, c'est-à-dire qui réduit les barrières qui empêcheraient la participation. Qu'il s'agisse des élèves immigrants, des élèves qui ont toujours appris dans une autre langue, des élèves qui ont été scolarisés dans un autre pays ou une autre province, des élèves qui ont été scolarisés à domicile, des élèves qui ont été scolarisés dans des camps de réfugiés ou des élèves qui ont toujours fait partie du système éducatif de l'Alberta, tous ces élèves se retrouvent dans la même salle de classe et, en fin de compte, il est attendu qu'ils apprennent les mêmes choses.

1.1.5 Contexte d'inclusion scolaire

Selon le ministère de l'Éducation de l'Alberta, les élèves qui ont des différences sur le plan cognitif ou physique devraient aussi faire partie des mêmes classes que tous les élèves (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, s.d.). Les élèves ayant des conditions médicales telles qu'un trouble envahissant du développement, des déficiences visuelles ou auditives, des troubles d'alcoolisation fœtale, les élèves ayant des conditions physiques, les élèves doués ainsi que les élèves ayant des troubles d'apprentissage font tous partie d'une même classe. Peu importe les capacités et les défis d'apprentissage de

l'enfant, sa façon d'apprendre, son orientation sexuelle, tous font partie d'une même classe avec d'autres enfants de leur groupe d'âge.

Inclusion is not just about learners with special needs. It is an attitude and approach that embraces diversity and learner differences and promotes equal opportunities for all learners in Alberta. Alberta's education system is built on a values-based approach to accepting responsibility for all children and students.

(Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2015, légende)

Le gouvernement albertain préconise un système éducatif qui est équitable et égale pour tous les élèves.

Ainsi, en contexte francophone en milieu minoritaire, ce n'est pas différent du contexte canadien. Il y a une diversité d'élèves qui se retrouvent dans nos salles de classe. Les groupes d'élèves sont loin d'être des groupes d'élèves homogènes franco-albertains d'origine européenne. Il est important que chacun trouve sa place et son appartenance au groupe.

La chercheuse s'est donc demandé comment mieux collaborer avec ces groupes d'élèves hétérogènes à tous les égards afin de développer une situation d'apprentissage qui leur bénéficierait davantage et qui permettrait de rejoindre leurs besoins variés et spécifiques individuels et collectifs. Plus précisément, elle voulait que chacun de ses élèves de son cours d'anglais puisse développer son appartenance au sein du groupe. Elle cherchait comment faire collaborer cette grande diversité d'élèves afin de bâtir une communauté d'apprentissage. Elle voulait trouver comment développer l'autonomie d'un groupe d'élèves hétérogène à plusieurs égards, comment les emmener à s'engager dans des

processus métacognitifs d'auto-régulation et comment favoriser, chez eux, la prise en charge de leurs apprentissages.

Ce projet a donc comme but d'examiner comment des élèves de 7^e année inscrits dans une école en milieu urbain en Alberta peuvent devenir plus autonomes envers leurs apprentissages et accroître leurs compétences de scripteurs en langue anglaise dans un contexte d'enseignement francophone minoritaire. En particulier, ce projet examine comment les élèves en salle de classe améliorent leurs compétences de scripteurs en collaborant avec leurs pairs et en codéveloppant le matériel pour structurer leurs textes avec l'enseignante. L'importance de développer chez ces élèves des compétences qui leur permettent d'être des penseurs engagés qui peuvent collaborer entre eux et travailler de façon autonome en prenant la responsabilité de leurs apprentissages est primordiale si l'on tient compte des priorités actuels du ministère de l'Éducation de l'Alberta. Ainsi, la chercheuse a voulu répondre à l'appel du ministère de l'Éducation de l'Alberta qui préconise ce qui suit : « Les pratiques éducatives qui sont souples et adaptées aux forces et aux besoins de chaque élève contribuent à créer un milieu d'apprentissage inclusif où tous peuvent réussir » (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2015, paragr. 1).

1.2 Recensement des écrits

1.2.1 Compétences des scripteurs

Développer les compétences, en tant que scripteurs, chez les élèves est une préoccupation continue dans le domaine de l'enseignement. Il y a des recherches qui ont été effectuées au sujet de l'écriture par Blain et Cavanagh (2014), par Cavanagh et Langevin (2010), par

Cavanagh (2010), et aussi par Cavanagh (2006) dans le contexte francophone minoritaire. L'étude de Cavanagh (2006) étudiait la validité d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. Ce même auteur a étudié les stratégies pour écrire un texte explicatif. Dans d'autres ouvrages, les styles d'apprentissage ont été abordés (Cavanagh et Langevin, 2010), l'échafaudage a été examiné (Cavanagh, 2010), et l'enseignement explicite des stratégies de planification et l'impact de ceux-là sur la qualité des écrits des élèves a été étudié (Blain et Cavanagh, 2014). Quoique ces chercheurs ont pu déterminer que l'intervention par l'enseignement explicite des stratégies de planification avait un grand impact sur les écrits des élèves, ils n'ont pas pu faire preuve qu'appliquer un approche préférentiel selon les styles d'apprentissage portaient un effet particulier sur la qualité des écrits.

Le vécu de l'élève comme point de départ et d'inspiration lors des tâches d'écriture en langue seconde a fait l'objet d'étude de plusieurs recherches (par exemple : Kristmanson, Dicks, Le Bouthillier, et Bourgoin, 2008). Les travaux de Smagorinsky, Johannessen, Kahn, et McCann (2012) mentionnent aussi l'importance de développer chez les élèves l'habileté d'écrire des textes narratifs personnels. Ces auteurs ont réalisé leur recherche en anglais langue maternelle et ont développé une approche structurée pour enseigner les habiletés à des scripteurs novices. Cependant, il n'y a pas mention, dans leur étude, de l'enseignement de ce genre de texte en langue seconde. Dans la structure de leur approche l'enseignant propose la structure et les élèves s'approprient celle-ci. Ainsi, la collaboration entre enseignant et élèves est limitée.

1.2.2 La collaboration, l'autonomie et l'autorégulation

Notre société devient de plus en plus exigeante envers ses travailleurs. Celle-ci exige une nouvelle vision de la façon dont l'apprentissage devrait avoir lieu. Zhao et Chan (2014) parviennent à ce constat en précisant « Over the past two decades, the focus of cognitive research has switched from individual learning to collective and social processes of learning » (p. 63). En effet, dans les descriptions d'emplois récentes, il y a une exigence croissante pour des travailleurs qui peuvent collaborer et travailler de façon autonome. Selon le site Web du gouvernement du Canada (2015) les compétences essentielles pour être employé de la fonction publique fédérale au Canada sont : faire preuve d'intégrité et de respect; la réflexion approfondie; travailler efficacement avec les autres et faire preuve d'initiative et être orienté vers l'action. Dans le monde de l'éducation, ces compétences se traduisent en termes d'autonomie, de collaboration, de métacognition et d'autorégulation. Ces compétences mènent les changements en éducation. Ceux-ci sont à l'origine des changements présentés par le ministère de l'Éducation de l'Alberta dans la redéfinition du curriculum. Il faudra, si l'on veut demeurer compétitif dans le monde des affaires, aider à créer des citoyens capables de remplir les critères exigés par ce monde du 21^e siècle. Il faudra aussi, développer des compétences chez les jeunes qui entrent sur le marché de travail.

Des compétences du 21^e siècle telles que la métacognition, la collaboration et l'autorégulation seront essentielles pour réussir dans la société. Hattie (2009) résume cette problématique ainsi : « The aim is to get students to learn the skills of teaching themselves—to self-regulate their learning » (p. 245). Il faudra aussi donner aux élèves

l'opportunité d'avoir le contrôle sur leurs apprentissages. C'est en leur accordant un contrôle que les élèves pourront mieux régler leurs apprentissages. Dans Benson et Cooker (2012), ils soulignent la remarque de Vygotsky: « it is difficult for people to regulate their behaviour when it is outside of their awareness » (p. 31). Ce n'est donc que par ce contrôle et par la connaissance de leur apprentissage que les élèves deviendront autonomes et développeront leur agentivité.

Les chercheurs, d'autant plus conscients du besoin de donner à nos élèves les compétences nécessaires afin de réussir dans notre société actuelle, ont commencé à réaliser des recherches afin de déterminer quelles compétences auront un plus grand impact sur la réussite scolaire. La recherche indique qu'il devient de plus en plus évident qu'il est nécessaire de développer l'autonomie, l'autorégulation et la métacognition des élèves par des projets de collaboration si l'on veut qu'ils développent ces compétences essentielles. Ngeow (1998) nous affirme cela : « Collaborative learning in the classroom should prepare learners for the kind of teamwork and interchange that they need to be effective participants in their communities and workplaces in the future » (p. 5). Aussi, Hattie (2009), qui a fait une méta-analyse des études faites au sujet de pratiques en enseignement, nous affirme que :

It is about teachers enabling students to do more than what teachers do unto them; it is the focus on imparting new knowledge and understanding and then considering and monitoring how students gain fluency and appreciation in this new knowledge and build conceptions of this knowing and understanding. (p. 238)

Cependant, on connaît mal l'effet des projets de collaboration liés à l'autonomie et l'autorégulation sur la réussite scolaire des élèves.

Les études portant sur l'autonomie et l'autorégulation, telles que Goetz et Hall (2013) et White et DiBenedetto (2015), nous présentent surtout des données par rapport à leur importance en enseignement. Elles proposent d'autres facteurs qui, ensemble, sont propices à l'apprentissage, par exemple la motivation, la métacognition, l'échafaudage et la confiance en soi. Développer l'autonomie des élèves dépend, selon Prince (2009), de « trois facteurs principaux : une confiance en soi en matière d'apprentissage, une base solide de connaissances métacognitives et une motivation intrinsèque » (p. 76).

Les études portant sur la collaboration démontrent que celle-ci a un effet positif sur l'apprentissage. Hattie (2009) affirme que « When there is some structure to this peer learning then the power of peers can be unleashed » (p. 214). D'autres chercheurs, Gomez et al. (2013) et Wells (2001) ont aussi noté l'importance de structurer la collaboration.

1.3 La signification et l'intérêt de la recherche

Le domaine de l'autonomie de l'apprenant et de l'autorégulation a fait l'objet d'étude depuis plusieurs années dans la recherche anglo-saxonne. Toutefois, celle concerné par le contexte francophone est plus récente. Il y a peu d'études faites en milieu francophone minoritaire sur ce sujet. Il y a aussi peu d'études faites sur l'apprentissage de l'anglais en milieu francophone minoritaire. Ce projet de recherche répondra à un besoin surgissant d'en connaître plus au sujet de la collaboration de projets entre l'enseignant et les élèves.

Il répondra aussi au besoin d'en connaître davantage sur les compétences des élèves comme scripteurs en langue anglaise en contexte francophone en milieu minoritaire.

En plus de cela, les recherches qui visent le développement de bonnes pratiques pédagogiques favorisant l'autonomie, la métacognition, l'autorégulation, l'échafaudage, la motivation et la confiance en soi à travers la collaboration, en lien avec l'accroissement des compétences de scripteurs chez les élèves, ne sont pas concluantes. Pourtant, c'est justement vers ces pratiques pédagogiques que le ministère de l'Éducation de l'Alberta encourage les enseignants à se diriger. Les recherches de Blain et Cavanagh (2014), de Cavanagh (2010), et de Cavanagh (2006) ne font pas mention de l'impact sur l'autonomie, la collaboration et l'autorégulation. La présente recherche vise donc à examiner le développement des compétences de scripteurs des élèves en anglais, en contexte francophone en milieu minoritaire. Plusieurs éléments de cette recherche n'ont pas encore été explorés. En particulier, le développement des compétences d'écriture par la collaboration, l'autorégulation et l'autonomie en visant l'écriture d'un texte dans la langue anglaise dans une école francophone en milieu minoritaire alors que les attentes du programme d'étude envers les élèves dans ce contexte sont identiques à celle que nous avons envers les élèves dans les écoles de langue anglaise de la majorité.

Chapitre 2 La recherche et le cadre conceptuel

Dans ce chapitre, il s'agit d'abord d'une description de la recherche, son but, les questions qui la dirige et du cadre théorique. Plusieurs éléments touchant à des pratiques pédagogiques et des stratégies d'enseignement seront exposés. Le choix de texte, l'anecdote, sera expliqué et les études qui ont guidé les stratégies de l'enseignement de l'écriture seront présentées. Par la suite, les stratégies d'enseignement métacognitifs, d'échafaudage et d'étayage et d'enseignement explicite seront mises en valeur.

L'importance de la motivation, de l'utilisation d'une tâche authentique et de l'engagement de l'élève sera discutée. Les concepts de la collaboration, l'autonomie et l'agentivité seront examinés. Finalement, la valeur de créer des connexions entre les stratégies sera exprimé.

2.1 La recherche

Cette recherche vise à explorer les effets de la collaboration et de la co-construction sur le développement de l'autorégulation et de l'autonomie des scripteurs lors d'une tâche d'écriture du type narratif et du genre anecdotique. Elle se fonde sur les habiletés de rédaction de l'anglais de scripteurs. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit d'élèves de septième année, francophones, vivant en milieu minoritaire albertain. Elle examine notamment si, en devenant plus autonomes, les élèves pourront faire preuve d'habiletés métacognitives et faire de l'autorégulation. Plus spécifiquement, la recherche considère s'ils feront preuve d'autonomie et d'agentivité. À la suite de l'explication des nombreux facteurs influençant le contexte de cette recherche, ainsi que la précision de la signification et de l'intérêt de cette recherche, ce chapitre présentera le cadre théorique et

conceptuel sur lequel cette recherche s'appuie. En premier lieu, il est nécessaire d'expliquer le but de la recherche ainsi que les questions qui l'ont menée. Par la suite, le cadre théorique et conceptuel éclaircira les principes et les théories qui ont inspiré les fondements et la démarche de cette recherche.

2.1.1 But de la recherche

Ce projet veut examiner l'impact de la collaboration et de la co-construction entre l'enseignante et les élèves et des élèves entre eux, de même que les outils et stratégies nécessaires pour que les élèves puissent structurer leurs textes. La chercheuse, à travers le projet, vise à comprendre à la fois si les élèves deviendront plus autonomes et s'ils feront preuve d'habiletés métacognitives d'autorégulation envers leurs apprentissages afin d'accroître leurs compétences de scripteurs.

2.1.2 Questions de recherche

Les questions qui ont dirigé cette étude sont les suivantes :

- A. Dans le cadre de la réalisation d'un projet d'écriture, de quelle manière la collaboration entre les enseignants et les élèves visant à la création d'outils peut-elle contribuer à l'accroissement de l'autonomie et au développement des habiletés métacognitives d'autorégulation des élèves ?
- B. Comment les compétences de scripteurs des élèves peuvent-elles être influencées par l'accroissement de leur autonomie et de leurs habiletés métacognitives d'autorégulation ?

2.2 Cadre théorique

Dans cette section, les recherches ayant guidé ce projet seront mises en évidence.

L'exploration de la signification de l'anecdote se fera en premier lieu. Par la suite, les processus et les stratégies d'écriture seront vus en se fondant plus particulièrement sur les écrits de Cavanagh (2006, 2010) et Blain et Cavanagh (2014). Ensuite, des liens entre les stratégies d'apprentissage, la motivation, la collaboration, l'autonomie et l'agentivité seront mis en évidence. Ce sont tous des éléments qui ont fait l'objet de nombreuses études ces dernières années. On les considère tous parmi les pratiques d'enseignement les plus profitables pour faire accroître les connaissances et habiletés des élèves. Selon les analyses qu'a effectuées Hattie (2009), il soutient que « Learning strategies clearly make a difference. Learning strategies enable progress through the three “worlds” of surface, deep, and constructed knowing and understanding » (p. 245). Donc, s'ils sont utilisés en lien les uns avec les autres, il serait logique de conclure que l'autonomie et l'autorégulation seraient plus efficaces.

2.2.1 Choix du genre de texte – L'anecdote

L'utilisation du texte narratif personnel, l'anecdote, est le genre de texte qui a été choisi par la chercheuse pour répondre aux questions de cette recherche. Ce genre de texte a d'abord été choisi parce qu'il est relié directement au vécu de l'élève. Selon de nombreux chercheurs dont Wells (2001), Freisen (2009), Shiakalli (2014), Tipurita et Jean (2014), et Zhao et Chan (2014), il est essentiel que l'élève puisse relier la tâche demandée à ce qui est authentique et, surtout, à ce qui est relié à son vécu. Selon Pellerin (2014), il est essentiel que les connaissances antérieures des élèves soient prises en compte. Selon ce

même auteur il est important, aussi, de se pencher sur la signification de la tâche pour l'élève. L'anecdote est justement un genre de texte qui permet que les connaissances antérieures, la signification de la tâche et le vécu de l'élève soient pris en compte. Smagorinsky, Johanessen, Khan, et McCann (2012) nous indiquent l'importance de l'anecdote « Even families in which reading plays a limited role tell and act out stories routinely as a way of sharing experience and linking the present to the past » (p. 2). Ils poursuivent en disant « Stories are a foundational means of sharing what it means to be human » (p. 2). Finalement, ils nous indiquent l'importance de pouvoir écrire ce genre de texte « Being able to write personal narratives helps students solve both academic and personal problems » (p. 3).

Une anecdote est définie par le Centre National de ressources textuelles et lexicales (2012) comme un « petit fait historique survenu à un moment précis de l'existence d'un être » ou encore comme une « petite aventure vécue qu'on raconte en soulignant le pittoresque ou le piquant ». Smagorinsky et al. (2012) ont défini le texte narratif personnel de la façon qui suit; « a narrative about a significant personal experience that elicits an emotive response from the reader » (p. 3). Ainsi, pour les fins de cette recherche, une anecdote a été définie auprès des élèves comme étant un texte narratif qui est vraiment arrivé et dans lequel on raconte une courte histoire. Cette histoire est arrivée à toi ou elle est arrivée à quelqu'un que tu connais. Elle est racontée du point de vue de la personne qui a vécu l'événement ou de quelqu'un qui était là.

2.2.2 Processus et stratégies d'écriture

En grande partie, le processus d'écriture tel que décrit par les chercheurs Blain et Cavanagh (2014) et Cavanagh et Langevin (2010) a déterminé la structure de ce projet. Ces chercheurs ont déterminé une séquence d'enseignement explicite qui permet aux enseignants d'enseigner l'écriture de plusieurs types de textes, tels que le texte narratif, explicite et descriptif, en utilisant des stratégies et des structures spécifiques. Dans cette approche, la démarche focalise sur la cohérence du texte, et ce, sous trois aspects : la cohérence macrostructurelle, la cohérence microstructurelle et la cohérence situationnelle. Elle met aussi l'accent sur la grammaire de la phrase. L'écriture du texte s'exécute en trois parties : la planification du texte, la rédaction du texte et la révision du texte.

De leur part, Smagorinsky et al. (2012) suggèrent une démarche pour l'écriture du texte narratif personnel. Ils partent des connaissances des élèves, donc d'un premier texte écrit par l'élève afin de déterminer ce qu'ils connaissent déjà. Ils passent ensuite à des leçons pour encourager les élèves à porter plus d'attention aux détails dans le texte et aux aspects sensoriels qui pourraient figurer dans un texte. Ils poursuivent avec la génération d'idées pour trouver un sujet. Ils donnent des exemples de la grammaire et de la phrase. Par la suite, ils demandent aux élèves de rédiger le texte et finalement, ils en demandent la révision.

2.2.3 Les stratégies d'apprentissage et d'enseignement

Dans cette étude des stratégies d'apprentissage et d'enseignement ont été visées en raison de leur impact positif sur l'apprentissage. La métacognition, qui est caractérisé par l'effet de réfléchir au sujet de son processus de penser, est une de ces stratégies. L'avantage de supporter l'apprentissage tel que le permet l'échafaudage et l'étayage sera mis en évidence. Aussi, les bienfaits de l'enseignement par étapes, tels que véhiculé par l'enseignement explicite sera décrit.

2.2.3.1 La métacognition

De plus en plus, cette stratégie d'apprentissage est mise en évidence dans la recherche par rapport à l'enseignement. Elle a gagné de l'importance suite à la synthèse des méta-analyses faites par Hattie (2009). Celle-ci se trouve au 13^e rang dans les méta-analyses traitant de ce qui a un effet sur l'apprentissage et elle a un haut degré d'influence sur la réussite de l'élève. Ce n'est pas surprenant que Hattie ait mis cela en évidence dans le cadre de ses méta-analyses, puisque plusieurs chercheurs affirment que la métacognition a un effet positif sur l'apprentissage. Par exemple, O'Neill, Geoghegan, et Petersen (2013) affirment que « learning outcomes were stronger when there was high use of such metalanguage compared with weaker outcomes when there was little or no use of metalanguage » (p. 150). La métacognition est une façon de penser comme la décrivent Hacker, Dunlosky, et Graesser (1998) « what is basic to the concept of metacognition is the notion of thinking about one's own thought » (p. 3). Ils précisent que ces pensées peuvent être en lien avec ses connaissances, ce que l'on fait et l'état de ce qui est cognitif et affectif. Selon ces mêmes chercheurs, la pensée métacognitive est reliée à ce qu'on

l'on sait d'une chose, ce que l'on sait sur son fonctionnement et comment on se sent par rapport à cela.

Selon Bender-Mazurczak (2012), la métacognition « fait encore référence à la prise de conscience de nos processus de pensée, celle-ci consolidant en retour les apprentissages, puisqu'ils ont été identifiés et évalués » (p. 6). Donc, cette même chercheuse nous fait part de la nécessité de la métacognition par rapport aux compétences métalinguistiques des apprenants d'une langue :

En effet, pour être efficace dans ses apprentissages . . . de l'écriture, il doit posséder des compétences métalinguistiques qui lui permettraient d'une part de savoir quand et comment utiliser la stratégie ou la connaissance adéquate ou . . . être capable de planifier, contrôler et de réguler son activité. (p. 10)

La métacognition fait appel à la stratégie de « autoverbalisation » (se parler soi-même). L'importance de l'utilisation de cette stratégie et de son lien avec la métacognition, surtout dans le cas de l'apprentissage d'une deuxième langue est mise en évidence par Maggioli (2013) :

The externalization of internal dialogues for mutual appropriation becomes a major resource for the development of thinking, and with it comes an enhancement of metacognition and its subsequent possibility for the learner to become more autonomous as a result of learning. (p. 146)

Cela est particulièrement pertinent étant donné que cette étude est faite dans la 2^e langue des élèves : l'anglais.

2.2.3.2 L'échafaudage et l'utilisation de structures

L'apprenant partira de ses connaissances antérieures et bâtira de nouvelles connaissances au fur et à mesure que l'apprentissage aura lieu. Pour être réussi, l'apprentissage se fera en étapes. Cette méthode a déjà donné des résultats positifs dans des projets d'écriture tels que décrits par Cavanagh (2010). Le rôle de l'enseignant et des autres élèves est de proposer des moyens pour mettre de l'avant des stratégies de planification, de rédaction et de révision à l'élève et de lui faire découvrir les structures qui font partie de cet apprentissage. Maggioli (2013) décrit bien cette intervention : « scaffolding is a purposeful action that a more knowledgeable other brings about in the course of an activity, so that the less knowledgeable peer can progressively gain control over it » (p. 142). L'échafaudage permet à l'élève de s'approprier tous les éléments et structures reliés à un apprentissage à mesure qu'il est disposé et prêt à le faire. Il est important que la personne détenant la connaissance, que ce soit l'enseignant ou un autre élève, aide l'apprenant à approfondir ses connaissances une étape à la fois. L'échafaudage de l'apprentissage devrait permettre à l'élève de demeurer motivé, car il sera en mesure de réussir, à chaque étape, ce qui lui est demandé.

Bransford, Brown, et Cocking (1999) ont mené leurs recherches auprès de jeunes enfants, avant qu'ils aient l'âge scolaire, afin de déterminer comment ils apprenaient tout naturellement les choses qui nous semblent de base. Ils ont remarqué ce qui suit :

Children thus exhibit capacities that are shaped by environmental experiences and the individuals who care for them. Caregivers provide supports, such as directing children's attention to critical aspects of events, commenting on features that

should be noticed, and in many ways providing structure to the information. (p. 100)

Cela peut nous amener à penser que l'échafaudage et les structures que les adultes inculquent naturellement aux enfants en jeune âge sont nécessaires à l'apprentissage en classe. L'enseignant qui fournit à ses élèves des structures et qui les présente d'une façon telle qu'elle permet aux élèves de les ajouter progressivement à leurs connaissances utilisent un échafaudage qui encouragera l'apprentissage. Selon O'Neill et al. (2013), « Teachers' use of scaffolding strategies also plays a vital role in encouraging students to be active participants in their learning » (p. 150). Une méta-analyse faite par Alfieri, Brooks, Aldrich, et Tenenbaum (2011) tire la conclusion que « teaching practices should employ scaffolded tasks that have support in place as learners attempt to reach some objective, and/or activities that require learners to explain their own ideas » (p. 12).

Il est important de noter que le mot échafaudage a été utilisé ici pour se référer à des idées qui sont posées, de façon complexe, les unes sur les autres. Donc, cela se fait majoritairement avec les connaissances enseignées aux élèves et acquises par les élèves. Par contre, le mot étayage sera utilisé dans la partie suivante de cette recherche, car ce mot, plus approprié pour le contexte de cette recherche se réfère à ce qui soutient (Étayer, s.d.). L'utilisation du mot étayage est plus appropriée, car les connaissances acquises et les outils mis de l'avant serviront à soutenir les apprentissages des élèves.

2.2.3.3 L'enseignement explicite

L'apprentissage par exploration a été un moyen d'apprentissage privilégié dans le passé. Cependant, cette méthode n'a pas, en général, donné les résultats souhaités. Alfieri et al.

(2011) soulignent que « overall, the findings indicate that explicit-instructional conditions lead to greater learning than do unassisted-discovery conditions » (p. 7). Toutefois, l'enseignement explicite, qui est un enseignement structuré, fait en petites étapes et guidé par l'enseignante, est efficace. L'effet bénéfique de ce genre d'enseignement continu de susciter l'intérêt des chercheurs tels que Tipurita et Jean (2014) : « notre étude confirme les effets bénéfiques de l'enseignement explicite sur l'aptitude des jeunes apprenants à assigner le genre selon des terminaisons nominales fiables » (p. 298). Dans l'étude de Blain et Cavanagh (2014), les chercheuses ont également noté l'effet positif de l'enseignement explicite de stratégies et d'outils liés à une tâche d'écriture d'un récit imaginaire. Dans une autre étude, Cavanagh et Langevin (2010) affirment que « the positive impact of these strategies on the development of students' writing ability has been empirically demonstrated in other studies (Cavanagh, 2006, 2009) » (p. 85).

Dans son étude, Hattie (2009) nous met en garde contre l'idée que l'enseignement explicite correspond à un enseignement didactique aux élèves, fait par l'enseignant devant de la classe. Il mentionne aussi la nécessité de certains éléments pour que l'enseignement explicite soit efficace. Selon lui, l'enseignant doit inviter ses élèves à apprendre, procurer les critères d'évaluation, faire le modelage, permettre aux élèves de pratiquer, procurer de la rétroaction et permettre aux élèves de se perfectionner. Hattie (2009) précise aussi « Effective teachers do explicit teaching (and reteaching as needed) of skills, and this teaching included modeling and explaining skills, followed by guided practice » (p. 259).

2.2.4 La motivation

L'effet de la tâche authentique sur les apprentissages et l'engagement de l'élève sont directement liées à la motivation de l'élève et ils seront le sujet des prochaines pages.

2.2.4.1 Tâches authentiques

Friesen (2009) décrit l'utilisation d'une tâche authentique comme :

The work students undertake requires them to engage in productive collaboration with each other and with discipline and other experts around real problems, issues, questions or ideas that are of real concern and central to the discipline, to the students and to the broader community outside of school. (p. 8)

On retient de cette définition que la tâche authentique doit être réelle et doit être importante pour les gens qui l'abordent. Les recherches récentes, tels que ceux qui suivent, font souvent référence à l'utilisation de tâches authentiques afin d'augmenter la motivation des élèves. Shiakalli (2014), Tipurita et Jean (2014), et Zhao et Chan (2014) font tous mention de l'authenticité de la tâche demandée et du lien que cela avait avec la motivation des élèves. Dans leur étude Zhao et Chan (2014) expliquent que « The learning environment should involve authentic problems, real ideas and improvable ideas. Interactions with the outside community, where authentic problems and ideas are embedded and from which authentic social norms and practices can be appropriated, should be encouraged » (p. 90–91). Wells (2001) avait remarqué que « for a question to be real, the student must really care about making an answer to it » (p. 190). Ainsi, les

chercheurs se concertent pour dire qu'une tâche authentique et réelle est bénéfique pour promouvoir l'apprentissage.

2.2.4.2 L'engagement

La motivation et l'engagement de l'élève découlent naturellement de tâches authentiques et y sont étroitement liés. En discutant de l'engagement, Wells (2001) propose :

the choice of experiences that provide the topics for investigation is critical . . .

The key feature of activities of this kind, we have come to believe, is that, for the students, the goal of inquiry is *making* not learning, or, . . . working on an improvable object. (p. 190)

Lorsque les chercheurs Bransford et al. (1999) ont examiné la façon que les enfants apprennent, ils ont fait le constat suivant : « the children persist, not because they have to, or are guided to, or even because they are responding to failure; they persist because success and understanding are motivating in their own right » (p. 91). Il est important que les élèves aient des tâches qui leur sont réalisables afin qu'elles soient motivantes, comme mentionné dans la section sur l'échafaudage.

L'attitude qu'a l'enseignant envers ses élèves a un effet sur leur motivation et leur engagement. Dweck (2006) nous explique cela lorsqu'elle dit « when teachers are judging them, students will sabotage the teacher by not trying. But when students understand that school is for them to grow their own minds – they do not insist on sabotaging themselves » (p. 201). Bransford et al. (1999) affirment l'importance des adultes en disant, « although a great deal of learning is self-motivated and self-directed,

other people play a major role as guides in fostering the development of learning in children » (p. 70).

L'apprenant a besoin de confiance en soi afin de demeurer motivé et engagé face à la tâche à accomplir. S'il sait qu'il peut la réussir, il sera plus apte à l'entreprendre.

L'inverse est aussi vrai. Plus l'apprenant voit la tâche comme trop difficile, plus il se voit incapable de l'accomplir, plus il résistera à l'aborder.

Le problème n'est pas tant du côté de l'outil – les manuels de grammaire clairs et accessibles ne manquent pas – que de celui de la perception de sa propre capacité par l'apprenant. Moins celui-ci est confiant, moins il se sent capable de surmonter les difficultés. (Prince, 2009, p. 81)

Il est aussi vrai que la façon dont l'enseignant perçoit son enseignement aura un effet sur l'engagement et la motivation de ses élèves. Selon Borg et Al-Busaidi (2012) :

« teachers' beliefs can powerfully shape both what teachers do and, consequently, the learning opportunities learners receive » (p. 6). L'enseignant qui croit que l'apprentissage est possible et qui donne les outils et stratégies à ses élèves afin de réussir a un effet positif sur les apprentissages des élèves. Lorsqu'il parle des éducateurs efficaces et de l'engagement de l'élève, Hattie (2012) nous dit :

These teachers see better ways in which to teach their students; they believe that how they talk about the specific topic and the ways in which they lead students to experience it can make each lesson more engaging; and they believe that they are personally responsible for the student learning. (p. 35)

L'engagement est le résultat de la motivation. Cette motivation vient d'une satisfaction qui découle de ce qui est compris par l'élève et des succès des élèves. Quand l'enseignant crée des situations d'apprentissage qui sont authentiques et réalisables pour ses élèves, ses élèves s'engagent.

2.2.5 L'apprentissage collaboratif

Plusieurs recherches sont fondées sur des projets d'apprentissage collaboratifs dont ceux qui sont mentionnés ci-dessous. Les chercheurs examinent comment l'adoption de stratégies ou de projets qui font appel à la collaboration permettent de vérifier s'il y a un accroissement dans les compétences et les connaissances des élèves. Ces chercheurs, tels que Saltiel (1998), Wells (2001), Shiakalli (2014), Gomez et al. (2013), et Thomas (2014), ont trouvé plusieurs avantages à engager les élèves dans des activités collaboratives. Entre autres, les élèves profitent de leurs interactions avec leurs pairs pour surmonter leurs difficultés. Shiakalli (2014) explique: « We noted that frequently, children who had difficulties in manipulating the material were able to overcome their difficulties through their interactions with their peers » (p. 52). Les élèves qui apprennent de façon collaborative travaillent ensemble afin de construire leurs connaissances. Wells (2001) nous corrobore cela lorsqu'il affirme: « knowledge is constructed and reconstructed between participants in specific situations, using the cultural resources at their disposal, as they work towards the collaborative achievement of goals that emerge in the course of their activity » (p. 180). Selon Thomas (2014), travailler en groupes dans le cadre d'une tâche d'écriture collaborative est une façon d'organiser l'apprentissage qui s'est démontrée profitable pour développer l'habileté de travailler en équipe.

L'apprentissage collaboratif est l'apprentissage effectué lorsqu'un groupe de gens travaillent ensemble afin d'atteindre un but commun. Saltiel (1998) définit l'apprentissage collaboratif de la façon suivante : « collaborative learning is most commonly discussed as a means of fostering active learning in small-group settings » (p. 3). Afin de développer les habiletés nécessaires pour apprendre en collaborant avec ses pairs, certaines choses doivent être mises en place dans la salle de classe. Gomez et al. (2013) suggèrent que « developing skills for collaboration requires providing support and guidance in order to help students and teachers work together. This support can be provided in highly structured activities » (p. 226). Cela souligne l'importance de bien structurer les tâches et de faire de l'enseignement explicite afin d'assurer le succès de la tâche d'apprentissage collaborative.

Afin de bien réussir une tâche d'apprentissage collaborative en classe, les élèves doivent avoir une idée de la manière de travailler en groupe. Ils n'auront pas nécessairement toutes les stratégies requises pour travailler ensemble. Il est important de leur fournir les structures et les stratégies nécessaires. Selon Gomez et al. (2013), « the modeling that teachers provide becomes an important component in children learning how to collaborate » (p. 238–239).

Ce qui ressort est que la recherche indique qu'une tâche collaborative d'apprentissage est bénéfique pour l'apprentissage des élèves. Les élèves apprennent les uns des autres. En expliquant à leurs pairs, ils s'engagent dans un processus de verbalisation des concepts à haute voix et ils construisent le sens ensemble. Si l'enseignant fournit les structures nécessaires, les élèves pourront travailler ensemble et s'approprier leurs connaissances.

2.2.6 L'autonomie

Développer l'autonomie des élèves demeure une préoccupation dans notre société actuelle, surtout étant donné que le marché du travail requiert un nombre croissant de gens qui ont démontré cette qualité. Ceci est une des compétences essentielles établies par le gouvernement du Canada (2015). Lorsque les élèves travaillent en collaboration, ils développent ensemble des connaissances et des habiletés qui leur permettent de travailler avec autonomie. Tout d'abord, ils seront capables de faire appel à tout ce qui peut les aider à réussir ou fonctionner. Ils s'approprient les outils nécessaires afin d'accomplir la tâche. Ensuite, le fait d'avoir à travailler ensemble afin d'accomplir la tâche fera qu'ils s'approprient des connaissances et pourront, une prochaine fois, l'accomplir de façon autonome. Maggioli (2013) nous parle de cette appropriation des connaissances en précisant : « In language teaching, the term “appropriation” refers to the taking up of the teacher’s discourse or other tools by the students in order to fulfill their own purpose » (p. 143).

Travailler efficacement de façon autonome requiert que les élèves aient développé l'habileté de s'engager dans des processus d'autorégulation. Aider aux élèves à développer des habiletés d'autorégulation selon Ahgar (2012) est un processus important. Cet auteur indique: « Self-regulation is a skill that requires training and practice » (p. 692). Dans l'étude de Milligan, Badali, et Spiroiu (2015) il a été démontré qu'enseigner aux jeunes à prendre le temps de s'arrêter et de s'écouter encourage l'autorégulation. Cela explique le lien entre la métacognition et l'autorégulation. Il est important

d'enseigner aux élèves à réfléchir si l'on veut qu'ils s'engagent dans des processus d'autorégulation métacognitifs.

Si les élèves travaillent en collaborant, ils développeront des stratégies qui leur permettront de devenir plus axés sur le bien commun. Ils s'engageront non seulement dans des processus d'autorégulation, mais aussi de co-régulation, c'est-à-dire qu'en s'ajustant dans le cadre de leurs collaborations, ils vont orienter leurs apprentissages. Ils poursuivent l'apprentissage des concepts ensemble. Zhao et Chan (2014) décrivent cette co-régulation et apprentissage comme suit :

While the students were working collectively, focusing on group goals and communal advances (not just personal learning), they were more likely to engage in co-regulation and become more reflective of knowledge gaps as they monitored their own and group understanding. (p. 89)

S'il est possible de s'engager dans des processus de co-régulation et que par conséquent l'autonomie des élèves se développe, nous pouvons supposer que cette autonomie peut devenir un fait collectif. Dans ce cas, les élèves s'entraident afin de développer leur autonomie.

2.2.7 L'agentivité

Benson et Cooker (2012) nous disent que l'agentivité se produit lorsque « learners actively engage in constructing the terms and conditions of their learning » (p. 7).

L'agentivité est une activité qui requiert un volet social. Ainsi, ces mêmes chercheurs nous disent que :

a teacher who works to engage all learners in class activities, establishes a sense of joint enterprise and encourages positive attributions for their successes and failures is likely to heighten their individual and collective sense of agency, in turn reinforcing their emerging identities. (p. 41)

L'agentivité peut donc être atteinte par la collaboration et la co-création et en prenant contrôle de ses apprentissages. Les élèves développeront, en groupe, des habiletés qu'ils pourront ensuite utiliser pour agir sur leurs apprentissages et continuer à réaliser les tâches futures qui leur seront demandés. Ils apprendront aussi, par la co-construction, à développer leurs propres outils afin d'accomplir ce qui est demandé. Tout cela fait partie de l'agentivité.

2.2.8 Connexions entre les stratégies

Plusieurs études récentes démontrent qu'utiliser plus d'une des stratégies est avantageux. Shiakalli (2014) a remarqué que les élèves qui travaillaient ensemble verbalisaient leurs pensées faisant ainsi appel à des stratégies de métacognition. Lorsqu'ils parlent de l'apprentissage des enfants, Bransford et al. (1999) mentionnent que :

Although children learn readily in some domains, they can learn practically anything by sheer will and effort. When required to learn about non-privileged domains they need to develop strategic competence in learning, children need to understand what it means to learn, who they are as learners, and how to go about planning, monitoring, revising, and reflecting upon their learning and that of others. (p. 100)

Tel que Tilfarlioglu et Özdiñ Delbesođlugin (2014) nous l'indiquent « in addition, there is a positive relationship between self-esteem and self-regulation, self-esteem and attitude, self-regulation and attitude. Moreover, when these constructs come together, they contribute to foreign language achievement significantly » (p. 2227). Si on développe l'autorégulation et l'autonomie des élèves, l'agentivité suivra. Lorsque plusieurs éléments étayant l'enseignement sont combinés ensemble, il y a une relation positive qui se développe entre ceux-là.

Ce chapitre a présenté plusieurs stratégies d'enseignement que les recherches nous démontrent sont avantageux. Ils seront combinés dans cette étude. Il est souhaité qu'il y ait un effet positif sur les apprentissages des élèves et de leurs compétences en tant que scripteurs grâce à cette combinaison.

Chapitre 3 La méthodologie

Ce chapitre a pour but de décrire la méthodologie utilisée lors du développement de cette recherche. Tout d'abord, le type de recherche sera expliqué et les outils de cueillette de données seront décrits. Ensuite, l'approche et la démarche de cette recherche seront détaillées. Une description des participants, du calendrier et de l'éthique sera fournie. Enfin, les outils de la collecte de données et les méthodes d'analyse des données seront exposés.

3.1 Type de recherche et outils de cueillette de données

Cette recherche fera appel à l'utilisation d'outils de collecte de données de nature qualitatives et quantitatives tel que décrit par Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et par Pinard, Potvin, et Rousseau (2004) dans le cadre d'une recherche-action en salle de classe. Les données recueillies font état des compétences des élèves en tant que scripteurs d'un texte narratif personnel (anecdote). Ils écriront un premier texte au début de la recherche, qui permettra de constater leurs connaissances antérieures, et un deuxième texte après être passés à travers la démarche, pour donner suite au projet. Ces textes seront utilisés dans le but de comparer s'il y a un accroissement dans l'autonomie des élèves dans l'utilisation de leurs compétences comme scripteurs et leurs habiletés métacognitives d'autorégulation comme scripteurs.

Cette recherche amassera aussi des données au sujet de la façon dont les élèves utilisent les outils de planification, de rédaction et de révision du texte et les stratégies de cognition et de métacognition créés lors de la collaboration et de la co-construction du

projet avec l'enseignante et entre élèves. Un questionnaire sera utilisé comme outil de cueillette de données qualitatives. Ce questionnaire aura des questions à réponses ouvertes afin de déterminer la perception des élèves au sujet de leurs apprentissages, des impacts de leur collaboration, du développement de leur autonomie et du développement de leurs habiletés métacognitives d'autorégulation. Ce même questionnaire contiendra des questions avec une échelle de classement qui fournira des données quantitatives (des comparaisons de pourcentages).

Un journal, écrit par l'enseignante, servira aussi à collecter des données au sujet de la collaboration, de l'autonomie, de l'autorégulation des élèves et de la méthodologie utilisée lors du projet et du point de vue de l'enseignante. Ce journal aura l'effet spiral de recherche-action décrit par Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et par Leitch et Day (2006) et permettra à l'enseignante de se questionner sur la démarche utilisée et sur l'effet de l'apprentissage des élèves en particulier sur le développement de leurs habiletés métacognitives d'autorégulation comme scripteurs. Une triangulation des données se fera grâce à plusieurs sources, telles que les deux textes narratifs personnels, le questionnaire aux élèves et le journal de l'enseignante, ainsi que par les données d'observation directe de la part de l'enseignante et de la discussion ainsi que de l'entrevue informelle dans le cadre de l'évaluation formative en salle de classe.

3.2 Approche de recherche-action

Les étapes de la recherche-action qui ont été utilisées dans cette recherche sont basées sur les modèles tels que décrits par Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et par Leitch et Day (2006), qui se sont basés sur les recherches de Kurt Lewin, et aussi décrits par Pellerin

(2011). Après avoir observé un problème, (1) le chercheur planifie son action, (2) il y a une mise en action, (3) pendant l'action il y a une observation et une collecte de données par rapport à cette action, (4) le chercheur réfléchit au sujet de l'action et fait l'analyse des données. Par la suite le chercheur s'engage dans un nouveau cycle.

3.3 Réalisation du projet

La réalisation du projet avec les élèves a été faite en trois étapes : la préparation des apprentissages, la réalisation des apprentissages et l'intégration des apprentissages. Les élèves et l'enseignante ont mis au point les structures et les différentes formes de soutien nécessaires afin de pouvoir écrire un texte narratif personnel, dans le format d'une anecdote. Par la suite, les élèves ont répondu à un questionnaire dont les questions étaient ouvertes pour la première partie, et ont donné une évaluation selon une échelle de 1 à 5, où 1 représente un peu et 5, beaucoup. Ce questionnaire posait des questions par rapport à la perception des élèves face à leur travail en collaboration et par rapport à la création de leurs outils d'apprentissage.

Les étapes de cette démarche dans le cadre de la réalisation du projet d'écriture est attribuable à Cavanagh (2006) et à la démarche telle qu'elle est décrite dans son cours MEDU 512 du programme de maîtrise au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta (voir le tableau 3-1). Quoique cette recherche utilise une démarche semblable à celle de Cavanagh (2006), l'anecdote comme texte narratif n'a pas été travaillée par cette chercheuse.

Tableau 3-1
Anecdote

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

Phases	Étapes		Leçons
Préparation des apprentissages	A - Motivation, activation de connaissances antérieures, anticipation de situations de transfert de connaissances		1. Présentation du projet de publication, confrontation des textes issus de l'évaluation diagnostique, bilan des connaissances existantes (issues du texte diagnostique)
Réalisation des apprentissages	B - Construction de connaissances sur le produit fini	Sur la nature de l'anecdote	2. Distinction des différents objectifs possibles dans l'anecdote
		Sur la structure de l'anecdote	3. Analyse de textes pour examiner la leçon et l'élément accrocheur du texte 4. Schéma textuel (analyse d'un exemple d'un texte) 5. Renforcement (analyse d'un contre-exemple)
Encodage	C - Construction de connaissances sur la démarche rédactionnelle de l'anecdote Méthode du modelage des stratégies et de la pratique guidée Premier projet d'écriture dans la démarche		Planification
			6. Stratégies de questionnement pour choisir le thème et l'élément accrocheur du texte
			7. Stratégies d'élaboration d'un diagramme « snapshot » pour créer les sujets des paragraphes et remplir le schéma créé en collaboration et qui répond aux besoins de l'élève (autorégulation)
		Rédaction	
		8. Stratégies pour organiser les événements dans le temps (en collaboration – enseignante/élèves)	
		9. Stratégies pour conclure le texte avec une leçon	
		Révision	
		10. Stratégies de rédaction selon un point de vue	
		11. Stratégies pour l'enchaînement des idées en s'appuyant sur une grille créée en collaboration	
		12. Stratégies pour réviser un paragraphe de développement en s'appuyant sur une grille créée en collaboration	
		13. Stratégies de vérification finale du texte (autorégulation) en collaboration avec les élèves	
Intégration des apprentissages	Pratique autonome Avec activités décontextualisées Deuxième projet d'écriture		14. Planification du deuxième projet d'écriture
			15. Rédaction du deuxième projet d'écriture
			16. Activité contextualisée portant sur l'emploi des guillemets
			17. Activité contextualisée portant sur l'accord sujet-verbe
			18. Activité contextualisée portant sur les propositions subordonnées
			19. Activité contextualisée portant sur les synonymes
			20. Rétroaction en travail collaboratif avec un partenaire (autorégulation avec la correction qui suivra)
			21. Vérification finale du deuxième projet d'écriture en s'appuyant sur une grille mise au point en collaboration

3.3.1 La préparation des apprentissages

Dans la phase de la préparation des apprentissages, les élèves ont utilisé leurs connaissances antérieures au sujet des textes narratifs afin d'écrire une anecdote. Ils ont reçu la directive d'écrire un texte narratif personnalisé qui contenait une leçon de vie. L'écriture de ce texte avait pour but de servir de texte d'évaluation diagnostique et de permettre de déterminer l'écart entre les connaissances antérieures des élèves concernant le texte de genre narratif et les connaissances acquises à travers la démarche du projet incluant un enseignement explicite et collaboratif visant l'appropriation de stratégies de rédaction d'un texte narratif de type anecdote.

3.3.1.1 La démarche

Durant l'étape de la préparation des apprentissages, les élèves ont tout d'abord pris connaissance des attentes face au produit fini, soit la production écrite d'un texte de type narratif personnel : l'anecdote. Ils ont ensuite examiné la nature de l'anecdote. C'est-à-dire qu'ils ont appris quelles étaient les raisons d'écrire l'anecdote et ils ont analysé des exemples d'anecdotes afin de mieux comprendre ce qui est inclus dans ce type de texte.

En travaillant en collaboration avec un partenaire, ils ont noté les éléments qu'ils ont trouvés au sujet du contenu de l'anecdote. Ces observations ont été partagées en groupe de quatre et par la suite, en équipe, ils ont préparé une liste écrite de ces éléments qu'ils ont utilisée pour la discussion en grand groupe. Cette discussion a servi à créer une liste des éléments décrivant le contenu qui pouvait faire partie d'une anecdote. Cette liste servirait à tous les élèves dans la planification du contenu de leurs écrits. Après avoir étudié le contenu de l'anecdote, une activité, semblable à la précédente, a été utilisée afin

d'amener les élèves à découvrir la structure de l'anecdote. Les élèves ont examiné un contre-exemple et ensuite un bon exemple d'anecdote afin de pouvoir déterminer les parties nécessaires à l'écriture de ce type de texte. En utilisant les idées de tous les élèves, l'enseignante et les élèves ont composé une deuxième liste décrivant les parties de l'anecdote. Ces éléments étaient plutôt rattachés à la macrostructure du texte.

3.3.2 La réalisation des apprentissages

La participation active des élèves au sein de leur apprentissage a permis à ceux-ci de construire leurs connaissances sur la démarche rédactionnelle de l'anecdote. Par des moyens de modelage et de pratique guidée, l'enseignante a utilisé les connaissances antérieures des élèves au sujet des éléments accrocheurs du texte afin d'activer la planification de l'anecdote.

3.3.2.1 Les stratégies de planification

Une stratégie de planification a été modelée par l'enseignante et les élèves ont pratiqué seuls l'utilisation de la stratégie. Par la suite, les élèves ont été invités à collaborer en groupes afin de mettre au point leur propre stratégie de planification tout en tenant compte de leurs connaissances au sujet du texte narratif. Cela a permis aux élèves de prendre en charge la planification de leur projet d'écriture et de favoriser un sens d'agentivité chez les élèves. Les élèves se sont aussi engagés dans un processus d'autorégulation afin de s'assurer qu'ils avaient tous les éléments nécessaires pour la planification de leur texte.

3.3.2.2 Le thème

Les élèves ont aussi collaboré afin de trouver un sens à ce qu'est un thème dans un texte. Ils ont examiné ensemble des exemples d'anecdotes et ont pu voir les thèmes qui avaient été utilisés dans ces textes. Ainsi, généralement, lorsqu'on parle d'anecdote, ces thèmes sont reliés à la vie.

3.3.2.3 L'élaboration de la grille d'évaluation

En utilisant les éléments qu'ils avaient nommés dans leurs listes au sujet des anecdotes, l'enseignante et les élèves ont collaboré à la création d'une grille pour évaluer l'anecdote lorsqu'elle serait écrite. C'est cette grille d'évaluation qui a servi à la fois à la correction du texte diagnostique et du texte final.

3.3.2.4 Le point de vue

Une mini leçon au sujet du point de vue du texte a été enseignée en utilisant des exemples et une activité explicite. Les élèves ont fait cette activité en collaborant avec leur groupe.

3.3.2.5 La rédaction de l'anecdote

Les élèves ont rédigé leurs anecdotes en utilisant les outils créés en collaboration avec l'enseignante et leurs pairs. Par la suite, ils ont révisé leurs textes. Ils se sont engagés dans ce processus collaboratif de régulation en utilisant les grilles d'évaluation.

3.3.3 L'intégration des apprentissages

Lors de l'étape de l'intégration des apprentissages, les élèves ont amorcé la phase du projet de la pratique autonome. Toutefois quelques petites activités contextualisées ont

été vues avec les élèves. Les élèves ont écrit une deuxième anecdote, ils se sont autocorrigés et ont reçu une rétroaction de leurs pairs au sujet de leurs textes. La mise au propre d'une des anecdotes est la dernière étape du projet d'écriture. Les élèves ont eu à choisir, suite à la rétroaction de leurs pairs, un des textes qu'ils allaient mettre au propre.

3.4 Participants

3.4.1 Les participants et le contexte

Ce projet a été réalisé auprès de 19 élèves de la septième année en milieu francophone minoritaire en Alberta. Ces élèves ont 11 et 12 ans. L'école où le projet a eu lieu est en milieu urbain. La recherche a été réalisée dans le cadre du cours de littérature en anglais, un cours qui est obligatoire en Alberta et qui est le même programme d'études que celui des élèves qui suivent un programme d'anglais langue première. Ce programme préconise le développement des compétences de parler, lire et écrire dans la langue anglaise.

3.4.1.1 La durée

Le projet a eu lieu pendant un mois et demi. Le projet comptait 21 leçons dont certaines n'ont pris qu'une vingtaine de minutes et d'autres ont pris d'une à deux heures. En tout, 20 cours de 45 minutes ont été utilisés (dans le cadre d'un cours d'anglais par jour).

3.4.2 Considérations éthiques

La participation dans ce projet fut volontaire. Bien que tous les élèves de la classe aient participé aux activités, seuls les travaux des élèves pour lesquels un consentement des

parents a été reçu ont été analysés et figurent dans les résultats. Les noms des élèves et de l'école ont été omis afin de protéger leur identité. Le projet a été réalisé avec la permission gracieuse du conseil scolaire.

Étant donné que les élèves ont participé en tant qu'acteurs à la construction de ce projet en codéveloppement avec l'enseignante, ils ont participé à la fabrication d'outils tels que le schéma et les grilles organisationnelles qui leur ont permis d'utiliser les structures proposées par l'enseignante et des stratégies cognitives et métacognitives. Étant donné que les élèves ont agi comme des acteurs actifs au sein de la recherche ils ont influencé la démarche et par conséquent les résultats de ce projet. Les élèves ont pu développer un sens d'agentivité. Cela était important, car les recherches démontrent que les élèves qui s'approprient leurs apprentissages réussiront mieux. Selon Prince (2009) :

Une vraie autonomie suppose que l'individu choisisse une action en toute liberté – il aurait pu aussi bien choisir de ne pas la faire. Son comportement est alors auto-déterminé (self-determined) et sa motivation, intrinsèque – l'effort étant librement consenti, il trouve une satisfaction dans l'accomplissement de la tâche et non pas dans une récompense extérieure. (p. 75)

3.5 Méthodes d'analyse et d'interprétation des données

Cette recherche adoptera une approche interprétative à l'analyse des données basée sur les écrits de Denzin et Lincoln (2008). Des données qualitatives de différentes sources ont été analysées afin de permettre une interprétation approfondie des phénomènes à l'étude.

Un processus de codage, conforme aux approches de recherche qualitative a été utilisé selon l'approche de Miles et Huberman (1994).

3.5.1 L'analyse de nature qualitative

3.5.1.1 L'analyse des textes

Il a été choisi de comparer le premier texte d'évaluation diagnostique, écrit sans intervention, et le deuxième texte, après l'intervention. Cela correspond à la démarche de l'enseignement explicite et collaboratif de stratégies de rédaction d'un texte de type anecdote. Il était important de donner aux élèves toutes les occasions possibles d'accroître leur implication et leur agentivité sur leurs compétences en tant que scripteurs. Il a aussi été déterminé qu'il serait important d'utiliser le premier texte en tant que point de départ de la démarche d'enseignement explicite et collaboratif. Cela a permis à l'enseignante de déterminer quels apprentissages étaient nécessaires et de fournir un étayage qui amènerait les élèves vers l'apprentissage des compétences requises afin d'écrire un deuxième texte mieux structuré et amélioré sur le plan du contenu.

L'analyse du texte diagnostique selon les critères de ce qui fait partie d'une anecdote a fourni, à l'enseignante, l'information nécessaire à l'établissement de prochaines étapes d'action. Ce projet utilise donc le texte d'évaluation diagnostique, l'anecdote de départ, qui a guidé l'enseignante à choisir des activités collaboratives qui permettaient de construire des structures d'étayage. Ces structures ont aidé les élèves à s'autoévaluer et à évaluer leurs pairs, ainsi qu'à s'auto-régulariser. Ils ont pu, par conséquent, déterminer l'écart entre leurs écrits et ce qui était attendu d'eux.

Finalement, cela a mené à l'écriture d'une deuxième anecdote en utilisant les compétences nouvellement acquises par les élèves. L'augmentation de l'autonomie des élèves a été vérifiée lors de l'utilisation des autoévaluations et de régularisations par les pairs afin de déterminer s'ils ont fait preuve d'agentivité plutôt que d'avoir seulement eu à dépendre des corrections apportées par l'enseignante. Aussi, l'enseignante a observé les élèves afin de vérifier s'ils utilisaient les suggestions de leurs pairs afin d'améliorer leurs textes.

3.5.1.2 Le journal d'observation de l'enseignante

Étant donné que la séquence d'enseignement avait été déterminée à l'avance, mais que les élèves avaient participé à la co-construction des outils, l'enseignante a eu besoin d'adapter ses pratiques pédagogiques. L'enseignante a donc choisi de garder un journal afin de noter ses observations. Il a été nécessaire pour l'enseignante de prendre des décisions afin de mieux guider les élèves dans la co-construction de ce projet.

L'enseignante a proposé aux élèves un étayage de tâches pouvant mener vers l'appropriation de connaissances, d'habiletés et de compétences nécessaires pour écrire une anecdote. Wells (2001) confirme la nécessité pour les enseignants de collaborer avec leurs élèves et de mener des recherches dans leur propre salle de classe.

Ultimately, each teacher has to discover how to proceed in his or her own specific situation and in collaboration with the students with whom he or she is working. It is for this reason that teachers themselves need to become inquirers, carrying out research in and about their individual classroom communities. (p. 194)

L'écriture du journal a permis à l'enseignante de noter ses observations, ses questions et ses réflexions par rapport au projet. Cela a aussi permis d'amasser des données qualitatives au sujet du projet. Un regroupement des entrées dans le journal a été compilé afin de procéder à un encodage des données pour permettre l'identification des thèmes émergents.

3.5.2 L'analyse des données quantitatives

Les données quantitatives de ce projet ont été étudiées par l'entremise d'un questionnaire. Les questions posées servaient à vérifier si les élèves, eux-mêmes, percevaient qu'ils avaient fait des progrès par rapport à la collaboration, la métacognition, l'autonomie, la motivation et l'utilisation des structures. Les questions ont été posées en utilisant une échelle de classement où le 1 était le moins favorable et 5, le plus favorable. Les réponses aux questions ont été regroupées selon les résultats basés sur l'échelle de classement, ce qui a permis l'établissement de pourcentages et l'analyse et l'interprétation de ceux-ci.

Chapitre 4 Déroulement et présentation des résultats

Afin de répondre aux questions de cette recherche ci-dessous il a été choisi de faire ce projet en trois étapes.

Dans le cadre de la réalisation d'un projet d'écriture, de quelle manière la collaboration entre les enseignants et les élèves visant à la création d'outils peut-elle contribuer à l'accroissement de l'autonomie et au développement des habiletés métacognitives d'autorégulation des élèves ?

Comment les compétences de scripteurs des élèves peuvent-elles être influencées par l'accroissement de leur autonomie et de leurs habiletés métacognitives d'autorégulation ?

Dans un premier temps ce chapitre décrira le déroulement des trois étapes qui ont caractérisé les démarches du projet. La première étape est la préparation des apprentissages. Ensuite, la réalisation des apprentissages a été faite, suivie de l'intégration des apprentissages. Le projet a suivi, en partie, les étapes d'un projet de recherche-action. Il y a eu deux cycles de recherche-action qui seront décrits plus en détail dans les pages suivantes. Les deux cycles qui sont présents dans cette recherche reflètent l'évolution des étapes qui a été influencée par la collaboration entre l'enseignante et les élèves. Cela a eu un impact sur le déroulement de l'étude et a fait que l'étude ne fait pas appel à une recherche-action traditionnelle telle que décrite par Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et Pinard et al. (2004). Il s'agit davantage d'une recherche-action dite « exemplarian » ou réflexive telle que décrite par Coenen et

Khonraad (2003). Dans ce type de recherche, il y a une réciprocité entre le chercheur et ses sujets qui sont considérés comme des acteurs à parts égales dans la recherche.

4.1 Préparation des apprentissages

Dans cette étape du projet, il y a eu, tout d'abord, une mise en situation du projet auprès des élèves. L'enseignante a expliqué l'idée du projet aux élèves et a demandé la signature du formulaire de consentement par les parents qui acceptaient la participation de l'élève à l'étude et ensuite par les élèves. Même si les élèves n'ont pas l'âge de consentement, il était important de respecter leur voix dans le processus de participation à la recherche et donc la chercheuse a choisi de demander leur signature. Tous les élèves de la classe ont participé aux activités de cette étude, mais les données ont seulement été cueillies parmi ceux pour qui le formulaire avait été signé par les parents ou gardiens légaux de l'élève.

À la suite de la signature du formulaire de la part des parents, l'enseignante a expliqué aux élèves que l'apprentissage se ferait par l'entremise de la collaboration et de la cocréation entre l'enseignante et les élèves et aussi entre les élèves. Pour commencer, l'enseignante avait demandé aux élèves d'écrire une histoire sur quelque chose qui leur était arrivé et qui contenait une leçon. Utilisant ce texte comme texte diagnostique, l'enseignante a pris conscience des connaissances antérieures des élèves par rapport à l'écriture du texte narratif et par conséquent de l'anecdote, qui est un texte narratif personnel, elle l'a ensuite analysé pour déterminer dans quels domaines se trouvaient les lacunes des élèves par rapport à ce genre de texte. La première chose que l'enseignante avait remarquée et qu'elle a notée dans son journal, était que les élèves n'avaient pas fait de plan et n'avaient utilisé aucun schéma de planification. L'enseignante a aussi

remarqué des lacunes dans plusieurs des textes des élèves par rapport au manque de cohérence; au manque de détails et de descriptions, ce qui rendait difficile la compréhension des sentiments des personnages; et par rapport au thème et à la leçon qui sont typiques au genre de textes tels que l'anecdote. Les conclusions des textes étaient particulièrement faibles. Plusieurs des textes ne comportaient pas une résolution satisfaisante et la leçon du texte n'y était pas ou n'était pas mise en évidence. C'est à partir de ces observations que l'enseignante a planifié ses interventions. En premier lieu, les observations ont ciblés comme première lacune à combler était le manque de connaissances des élèves par rapport à l'anecdote. Dans un deuxième temps, les interventions de l'enseignante visaient le développement de l'autonomie des élèves envers l'adoption de stratégies de planification, incluant les schémas organisationnels. En dernier lieu les interventions de l'enseignante visaient le développement des outils d'autocorrection afin que les élèves s'approprient ceux-ci de manière autonome.

4.1.1 Motivation

L'anecdote a été choisie comme genre de texte, car c'est un texte du type narratif personnel. Compte tenu du fait que la clientèle des écoles francophones en milieu minoritaire devient de plus en plus diverse culturellement et diverse par rapport aux habiletés et compétences des élèves, il est très difficile de trouver une mise en situation pour l'écriture du texte narratif qui convient au vécu de tous les élèves. La chercheuse voulait donc utiliser un genre de texte qui pouvait répondre aux connaissances et au vécu de tous les élèves. Étant donné que tous les élèves peuvent écrire au sujet d'eux-mêmes et qu'ils ont tous vécu des histoires à raconter, cela semblait être la mise en situation la plus

appropriée; elle permettait à tous les élèves de réussir la tâche d'écriture demandée. Cela permettait de motiver les élèves qui allaient chercher dans leur vécu des événements afin de les exprimer et de partager leur déroulement à l'écrit. Les élèves ont démontré cet intérêt lorsqu'ils ont voulu commencer à raconter leurs anecdotes aux autres élèves, dans leur groupe, même avant de commencer à les écrire.

4.1.1.1 Présentation du projet de publication

L'enseignante a proposé aux élèves d'écrire une anecdote. Elle leur a dit que ce genre de texte est de type narratif et que c'est un texte personnel. C'est-à-dire qu'il est au sujet de soi-même. Elle a aussi précisé que c'est un texte qui raconte une histoire. Finalement, pour ce premier texte diagnostique, elle a aussi spécifié que l'anecdote enseigne habituellement une leçon. Elle a donc demandé aux élèves de prendre quelques minutes pour penser à une histoire vécue qu'ils pourraient planifier et écrire à propos de celle-ci.

4.1.2 Activation de connaissances antérieures

L'enseignante a demandé aux élèves de penser à ce qu'ils connaissaient au sujet du texte narratif pour écrire une histoire qui leur était arrivée et qui contenait une leçon. Elle leur a donné quelques minutes pour penser à leur histoire et la planifier en utilisant les connaissances qu'ils avaient développées dans les années précédentes en accord avec le programme d'études, lorsqu'ils avaient appris à écrire un texte narratif.

4.1.3 Établissement des situations de transfert de connaissances

L'enseignante avait prévu que les élèves se feraient un schéma afin de planifier leur texte. L'enseignante s'attendait, étant donné que c'est un résultat d'apprentissage de la

quatrième année du programme d'études en Alberta, à ce que les élèves produisent un schéma du style narratif qui comprendrait les renseignements suivants : qui est dans l'histoire, quand l'histoire se passe, où l'histoire se passe, quel est le problème, les péripéties, la résolution et la conclusion (le dénouement). Cependant, les élèves n'ont pas utilisé de schémas. Ce qui est intéressant à noter est que la majorité des élèves ont tout de même inclus, naturellement, un cadre (qui, quand, où et quoi) pour leur anecdote (texte diagnostique) (marqué d'une flèche bleue au tableau 4-1). Ils ont aussi, en majorité, pu énoncer le problème de leur anecdote et ils ont mentionné le thème ou la leçon dans le texte diagnostique (marqué d'une flèche rouge au tableau 4-2). Toutefois, les conclusions des textes diagnostiques ont été faibles en général, car ceux-ci manquaient des détails et n'avaient parfois pas de résolution, ni de leçon (souligné en rouge dans les exemples 4-1 à 4-4).

Les élèves ont donc fait le transfert de leurs connaissances antérieures du texte narratif en particulier dans l'introduction et le développement de leur anecdote diagnostique en indiquant qui sont les personnages de l'histoire, quand l'histoire se passe, où elle se passe et quel était le problème. Ils ont eu plus de difficulté à faire le transfert des connaissances antérieures par rapport à l'écriture de la conclusion du texte, car ils n'ont pas bien résolu, ou pas résolu du tout le problème et qu'il manquait beaucoup de détails pour qu'il y ait un dénouement suffisant.

Tableau 4-1
L'introduction du texte (diagnostique)

Descripteur	Excellent	Très bien	Acceptable	Pauvre	Insuffisant
Échelle numérique	4	3	2	1	0

Introduction		Texte diagnostique					Après l'intervention				
L'introduction contient un élément accrocheur	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	5	8	4	2						
L'introduction a un style qui coule	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	6	6	5	2						
Il y a des émotions dans l'introduction	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	2	4	6	7						
L'introduction maintient l'intérêt du lecteur	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	8	5	4	2						
L'introduction contient un cadre complet	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	12	5	1	1						
L'introduction introduit le thème	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	3	4	3	8	1					

Tableau 4-2
Développement du texte (diagnostique)

Descripteur	Excellent	Très bien	Acceptable	Pauvre	Insuffisant
Échelle numérique	4	3	2	1	0

Développement		Texte diagnostique					Après l'intervention				
		4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
Le développement contient des descriptions	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves		9	7	3						
Le développement contient des détails	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	1	9	4	5						
Le développement maintient l'intérêt du lecteur	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	3	8	5	3						
Le développement contient les actions des personnages	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	1	11	6	1						
Le développement est relié au thème	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	7	8	3	1						
Le développement contient les sentiments du personnage	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	1	1	8	9						
Le développement contient le problème	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	5	7	2	5						

Tableau 4-3
Conclusion du texte (diagnostique)

Descripteur	Excellent	Très bien	Acceptable	Pauvre	Insuffisant
Échelle numérique	4	3	2	1	0

Conclusion		Texte diagnostique					Après l'intervention				
		4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
La conclusion contient une résolution	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves		2	7	8	2					
La conclusion contient la leçon	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	2	1	6	8	2					
La conclusion est reliée au thème	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	4	1	5	7	2					
La conclusion nous laisse avec des sentiments	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves		5	8	4	2					

4.1.3.1 Revisiter les textes issus de l'évaluation diagnostique

L'enseignante a analysé les textes d'évaluation diagnostique et a pris connaissance des forces et faiblesses de ces textes, écrits par les élèves dans leur premier essai à la rédaction d'un texte de type anecdote.

Les textes suivants sont des exemples des écrits des élèves. Ici, ils ont été tapés pour en faciliter la lecture. Les textes originaux peuvent être trouvés dans les annexes 5 à 8.

Afin de protéger l'anonymat des élèves, chaque élève dont les exemples ont été utilisés s'est vu attribuer une lettre afin de l'identifier sans le nommer. Ce sont ces lettres qui ont servi à identifier leur texte dans les exemples. Il importe de noter que tous les textes des élèves qui sont transcrits dans ce document le sont mot à mot. Aucune correction n'y a été apportée afin de mieux démontrer la différence entre le texte diagnostique et le texte final après l'intervention et afin de garder authentiques leurs réponses (pour voir le processus d'intervention, se reporter au tableau 3-1). Cependant, les noms pouvant identifier des gens ont tous été changés afin de protéger leur anonymat.

Exemple 4-1 Texte diagnostique (Élève A)

I started my day with a song in my hand then i want to school. I did my work and ate my lunch. Then came home and I do my homework and then I eat watch TV. I play soccer with my friend and handout with them. When I come home I start geting ready for bed so I put on my pj and go to bed.

Exemple 4-2 Texte diagnostique (Élève B)

When I was 7, I was playing with fire and I dropped a like match and the grass caut on fire and I whent to tell my dad and he woudent believe me so I went to tirn on the gardine hos but my dad toock off the nob beacuas we liket to wast water and make big mud hols. I whent to tell my mom but she was working so I just whent to bed and went to sleep and still leffed it going in the back yard.

Exemple 4-3 Texte diagnostique (Élève C)

The Kid's Fringe (featuring Sharpie)

When I was about to perform at the Kid's Fringe for an acting camp, one of my friends decided it would be funny to draw on his arms and legs with a Sharpie. Everyone flipped out, and we began panicking because we were about to go on stage. Thankfully, the director found some extra boots to hide his legs. There wasn't anything to cover his arms, but my friend pretended it was part of his costume. I learned that even when I get really bored, I shouldn't make last-minute descisions that could jeopardise the quality of some scenes for a show!

Exemple 4-4 Texte diagnostique (Élève D)

A couple of weeks ago, I was taking my bike to school. Since my bike is in the garage that is attached to my house it is way easier to ask someone else to close the big garage door. As I was late for school and in a hurry, I yelled out to my big brother “Can you close the big garage door for me?” and he replied with “yes!”. I hurried to take my bike out and leave. Later that day I found out that my older brother did not close the big garage door and my father did when he came back from work. Ovcourse I got in trouble because I was the one that trusted my older brother. So I learned that you should not trust someone that is obviously NOT trustworthy.

4.1.3.1.1 Bilan des connaissances existantes (issues du texte diagnostique)

L’enseignante a constaté que les élèves avaient une idée générale de ce qui devait paraître dans un texte narratif. Ils connaissaient les éléments du cadre de l’histoire, c’est-à-dire d’inclure de quoi il s’agit, de qui il s’agit, le lieu de l’histoire et le moment où l’histoire a lieu. Aussi, le texte de l’exemple 4-2 a un élément accrocheur : jouer avec le feu (souligné en bleu). La majorité des élèves savaient aussi qu’ils devaient inclure un problème dans leur texte narratif. Dans les textes des exemples, ceci se voit. Les problèmes (soulignés en vert) font partie des textes 4-2 (le feu), 4-3 (l’écriture en marqueur permanent) et 4-4 (la porte du garage). Ils avaient aussi inclus quelques éléments pour maintenir l’intérêt de leurs lecteurs (soulignés en violet), par exemple dans le texte 4.2, le papa ne croit pas le jeune et le feu continue de brûler. Dans l’exemple 4-3, l’élève écrit qu’il y avait eu de la panique, ce qui indique une certaine conscience du besoin d’indiquer les sentiments des personnages.

L’enseignante a donc choisi de partir de ces connaissances de l’écriture d’un texte narratif pour amorcer les apprentissages et sur lesquels bâtir la fondation nécessaire à

l'écriture de l'anecdote. Avec cela en tête, l'enseignante a commencé la planification du cycle I du projet.

4.1.3.1.2 Bilan des connaissances manquantes (issues du texte diagnostique)

L'enseignante a constaté le manque de plusieurs éléments reliés à l'écriture d'une anecdote. Le manque le plus évident était une absence des schémas pour planifier le texte. Peu de textes étaient dotés d'un élément accrocheur pour attirer l'intérêt du lecteur. En fait, dans les exemples de textes qui suivent, les exemples 4-1, 4-3 et 4-4 n'ont pas d'éléments très accrocheurs. La plupart des élèves (68 % à 89 %, en fonction de la partie du texte) avaient négligé cette portion ou donné peu de descriptions au sujet des émotions de leurs personnages. En fait, le texte 4.1 n'est qu'une liste en ordre chronologique des événements d'une journée. Peu d'élèves (53 %) avaient inclus l'introduction du thème ou de la leçon. Dans les exemples de textes, les 4-3 et 4-4 nous parlent de la leçon seulement à la fin. Dans le texte 4-2, la leçon est sous-entendue, mais n'est pas décrite, et dans l'exemple 4-1, il n'y a pas de leçon. Les détails et les descriptions de qualité dans le texte étaient manquants. Les quatre textes exemplaires ne sont que des textes de base, il y a peu de détails dans les écrits. La résolution du problème n'était pas claire dans plusieurs des textes. Dans les exemples, pour le texte 4-1, il n'y avait pas de problème du tout, et pour les textes 4.2 et 4.4, il n'y a pas de résolution claire. Et, finalement les textes ne laissaient pas ou peu d'impression sur le lecteur (voir tableaux 4-1 à 4-3). L'enseignante devait donc trouver une façon d'adapter son enseignement afin de remédier à ces lacunes.

4.1.4 Les cycles de la recherche, les étapes et les textes

Cette recherche était constituée d'une préparation des apprentissages, de deux cycles de recherche basés sur les modèles de recherche-action réflexive de Coenen et Khonraad (2003), d'une compilation des données dans le format d'un portfolio, de la production d'un texte final après les interventions, d'un questionnaire auprès des élèves et d'un journal gardé par l'enseignante. Chacun des cycles avait une phase de planification, d'intervention ainsi qu'une réflexion.

4.2 Cycle I La réalisation des apprentissages

4.2.1 La planification

L'enseignante est partie des connaissances antérieures de ses élèves au sujet du texte anecdotique, tels que notés en lisant les textes diagnostiques, afin de planifier des stratégies pour étayer les apprentissages et amener les élèves, en collaboration avec l'enseignante et en collaboration entre eux, à développer les outils et stratégies nécessaires à l'écriture de l'anecdote.

Elle a considéré les éléments nécessaires à la cohérence macrostructurelle du texte, c'est-à-dire la description schématique du texte, y compris quatre à cinq paragraphes distincts selon les critères établis avec les élèves. Ces paragraphes devaient inclure une introduction qui contiendrait une accroche narrative, une introduction de l'évènement avec une description du lieu, de moment où l'évènement a lieu et des personnages. Il devait aussi décrire le thème. Ils incluraient aussi deux ou trois paragraphes de développement dont chaque paragraphe contiendrait une description d'un moment

marquant de l'évènement (la description devrait contenir les sentiments et émotions ressenties, les réactions des personnages, les sensations, les odeurs, les bruits, les goûts et les choses qui sont vues par l'auteur). Finalement, il y aurait aussi la conclusion qui contient le thème, la leçon ou la morale voulue et comment cela se relie à l'anecdote racontée, qui explique la compréhension, les observations de l'auteur au sujet de l'évènement décrit et qui contient un élément de surprise (annexe 3).

L'enseignante a aussi considéré la cohérence microstructurelle du texte, c'est-à-dire la progression du texte, la continuité des idées et les marqueurs de relation. Elle a pris en considération la progression du texte. Cette progression inclut le maintien d'un lien entre le thème, la leçon ou la morale voulue et le cadre présenté dans l'introduction, dont les personnages et l'intrigue. Elle inclut aussi le maintien d'un lien entre le point de vue utilisé pour raconter l'évènement et l'intrigue et la conclusion du texte. La relation entre les éléments du texte est aussi importante à la rédaction.

Un autre facteur à considérer était la cohérence situationnelle. Il fallait amener l'élève à être capable de tirer de ses expériences personnelles afin de livrer un message suivant un thème ou une leçon pour clarifier quelque chose, pour attirer l'attention vers quelque chose, pour persuader son auditoire, pour renforcer des croyances ou pour inspirer des jeunes de son âge.

4.2.1.1 La séquence des leçons et des interventions

Les premières leçons devaient servir à construire des connaissances sur le produit fini, ce à quoi l'anecdote devrait ressembler lorsque le processus d'écriture serait terminé.

L'enseignante a donc commencé par des leçons portant sur la nature de l'anecdote; les

éléments qui distinguent l'anecdote des autres genres de texte et ensuite la structure de l'anecdote; ce qui inclut la situation d'écriture, la cohérence macrostructurale et la cohérence microstructurale. Celles-ci ont été suivies par des leçons au sujet de la construction de connaissances sur la démarche rédactionnelle de l'anecdote (voir tableau 3-1).

En partant des éléments essentiels (voir les tableaux 4-1 à 4-3) à l'écriture de l'anecdote, l'enseignante a amorcé la planification de ses interventions. Elle a aussi considéré ce que les élèves devaient ajouter à leurs connaissances afin de pouvoir écrire une anecdote. La démarche suivante a été déterminée, à l'exception du numéro 10 qui a été ajouté au courant du projet à la suite de la demande des élèves.

Extrait du tableau 3-1

Leçons	
1. Présentation du projet de publication, confrontation des textes issus de l'évaluation diagnostique, bilan des connaissances existantes	
2. Distinction des différents objectifs possibles dans l'anecdote	
3. Analyse de textes pour examiner la leçon et l'élément accrocheur du texte	
4. Schéma textuel (analyse d'un exemple de texte)	
5. Renforcement (analyse d'un contre-exemple)	
Planification	6. Stratégies de questionnement pour choisir le thème et l'élément accrocheur du texte
	7. Stratégies d'élaboration d'un diagramme « snapshot » pour créer les sujets des paragraphes et remplir le schéma créé en collaboration et qui répond aux besoins de l'élève (autorégulation)
	8. Stratégies pour organiser les événements dans le temps (en collaboration)
	9. Stratégies pour conclure le texte avec une leçon
Rédaction	10. Stratégies de rédaction selon un point de vue
	11. Stratégies pour l'enchaînement des idées en s'appuyant sur une grille créée en collaboration
Révision	12. Stratégies pour réviser un paragraphe de développement en s'appuyant sur une grille créée en collaboration
	13. Stratégies de vérification finale du texte (autorégulation)

4.2.1.2 La planification de l'étayage

Pour inciter les élèves à prendre connaissance de la nature de l'anecdote, l'enseignante a tout d'abord fait lire des exemples d'anecdotes aux élèves par l'entremise des livres de la collection *Chicken Soup for the Soul* (Canfield, Hansen, et Newmark, 2011a, 2011b; Canfield, Hansen, et Quasha, 2012; Newmark, 2014; Newmark et Boniuk, 2015a, 2015b; Sorbo et Newmark, 2013). White et DiBenedetto (2015) nous soulignent l'importance de cette activité : « In other words, before we can ask our students to write in discourses that are new to them, we need to show them what writing in that discourse looks like » (p. 161). Ils ajoutent : « When we read something in a way that reveals to us how it is fitted

together, we can break it down into meaningful parts and attempt to mimic the author » (p. 161). Les élèves ont donc lu, avec un partenaire, des anecdotes dans ces livres et ont ensuite créé une liste des éléments qu'ils remarquent qui faisait partie de ce genre de texte. Il est intéressant de noter que l'enseignante a écrit dans son journal que les élèves sont allés chercher les livres qu'ils avaient lus pour revoir les anecdotes et compléter leur liste. Par la suite, ils ont partagé ce qu'ils avaient découvert en groupe de quatre et finalement, les groupes de quatre ont partagé avec la classe pendant que l'enseignante compilait la liste (tableau 4-4). Les élèves ont remarqué par ce processus qu'il était important d'avoir un thème et une leçon ou morale dans l'anecdote.

Pour encourager les élèves à prendre connaissance de la structure de l'anecdote, l'enseignante a demandé aux élèves, en groupe de quatre, de dresser une liste des éléments structuraux (parties) du texte. Les élèves manquaient d'idées et donc, l'enseignante a changé trois des quatre élèves de place afin qu'ils puissent partager avec d'autres personnes. À la suite de cela les élèves ont pu compléter leur document.

L'enseignante a montré un contre-exemple à l'écran et les élèves ont discuté des éléments manquants. À la suite de cela elle a montré un bon exemple de la même anecdote à l'écran. Les élèves se sont servis de cela pour compléter leur liste (tableau 4-5). C'est à ce moment que les élèves ont remarqué qu'ils auraient besoin de l'élément accrocheur « lead » dans leur texte. Ils avaient étudié cela auparavant et savaient qu'ils devaient trouver une façon d'accrocher l'attention de leur lecteur afin de susciter son intérêt.

Tableau 4-4
La nature de l'anecdote (liste construite par les élèves)

What Belongs in an Anecdote
A lesson to learn
A short story/personal narrative
Not always a good ending
Personal experiences/personal text
A story about someone that needs to be told
Feel good stories/Makes you feel better
Like a diary
Have sentimental feelings
Dialogue/people talking
Specific memory
Surprise element
Transformation that happens
True stories/Has to be a real story
Onomatopoeia
What they're thinking/feeling
Lots of description/details: adjectives and verbs
Make you feel normal/better/laugh
Makes sense
Quotation marks
Characters
Uses the word "I" a lot/Uses the word "they" a lot
You have to have been there/seen it happen
Moral or lesson at the end/life lessons
About you or someone else
The one who saw it has to write it
Based on what you saw
Theme
Fun to read
Always have a problem
Goals and values

Tableau 4-5
La structure et la planification de l'anecdote (liste construite par les élèves)

Planning an Anecdote
<p>Title</p> <p><u>Introduction</u> - Setting: When, Where, Who (characters), How, What, Why lead, theme, opening sentence</p> <p><u>Development</u> - Problem, What, How, details, feelings, events, because, try to solve problem, reactions of the characters</p> <p><u>Conclusion</u> - lesson, resolution, back to theme/moral</p> <p>1st or second person subordinate clauses quotation marks</p>

Tous ces éléments ont servi à créer l'échafaudage d'outils et des connaissances nécessaires aux étapes de la rédaction du texte. La suite des leçons portait sur la construction de connaissances sur la démarche rédactionnelle de l'anecdote et sera décrite plus en détail dans les sections suivantes.

4.2.2 Intervention

À partir du moment où l'enseignant commence l'enseignement des stratégies et de la création d'outils nécessaires à l'écriture de l'anecdote, elle commence à mettre en place des interventions pour compléter les connaissances antérieures des élèves et mettre en place un échafaudage des connaissances pour la rédaction des anecdotes.

4.2.2.1 La séquence des leçons

L'enseignante avait planifié, au départ, enseigner les leçons suivantes dans l'ordre qui suit. Cependant, la collaboration avec les élèves fera en sorte que certaines des leçons ne

seront pas enseignées, mais plutôt découvertes par les élèves et d'autres seront enseignées dans un autre ordre que celui décrit ci-dessous. Par exemple, pour certaines leçons telles que le thème, l'élément accrocheur et la leçon de l'anecdote, les élèves découvrent ensemble les stratégies en lisant des exemples de texte et en faisant des constatations. Pour d'autres, ce seront les élèves qui demanderont de l'enseignement ou un outil. C'est le cas pour la leçon au sujet des points de vue et pour la grille d'évaluation. Lorsque les élèves ont demandé des informations ou des outils, l'enseignante a interrompu la séquence du cours suivant pour travailler avec les élèves afin de répondre à leurs besoins spécifiques qui émergent de leur propre prise de conscience de leur apprentissage.

Extrait du tableau 3-1

Planification	6. Stratégies de questionnement pour choisir le thème et l'élément accrocheur du texte
	7. Stratégies d'élaboration d'un diagramme « snapshot » pour créer les sujets des paragraphes et remplir le schéma créé en collaboration et qui répond aux besoins de l'élève (autorégulation)
	8. Stratégies pour organiser les événements dans le temps (en collaboration)
	9. Stratégies pour conclure le texte avec une leçon
Rédaction	10. Stratégies de rédaction selon un point de vue
	11. Stratégies pour l'enchaînement des idées en s'appuyant sur une grille créée en collaboration
Révision	12. Stratégies pour réviser un paragraphe de développement en s'appuyant sur une grille créée en collaboration
	13. Stratégies de vérification finale du texte (autorégulation)

4.2.2.2 La planification des écrits

Pour amorcer cette étape, l'enseignante propose une stratégie de planification pour une anecdote. L'enseignante explique que l'idée est de séparer une page en six sections égales et de dessiner une image d'un moment dans l'anecdote pour chacune des six sections.

Elle leur propose que ce soit des « snapshots » de moments dans l'histoire. Elle leur montre un exemple d'une page avec cette stratégie (annexe 1). Cette stratégie répond justement à ce que disent les chercheurs Kristmanson et al. (2008) :

Comment est-ce que l'on stimule le goût d'écrire en général et, en particulier, dans le contexte de la langue seconde ? En réponse à cette question difficile, les enseignants ont partagé leurs idées sur les stratégies de motivation efficaces selon leurs expériences en salle de classe. Deux idées souvent soulignées étaient la personnalisation et le rôle des aspects visuel et artistique dans l'écriture. (p. 50)

Il y a des élèves qui n'ont pas d'idées d'anecdotes à raconter et ils se mettent à chercher dans les livres de *Chicken Soup for the Soul* pour se trouver des idées de thèmes qu'ils pourraient utiliser. Étant donné qu'ils ont eu un étayage de bons exemples et qu'ils travaillent ensemble, les élèves sont plus portés à s'encourager à vérifier ces exemples. Les élèves demandent leur copie corrigée de l'anecdote diagnostique car ils veulent comparer avec les informations qu'ils ont notées des tableaux 4-4 à 4-5. Cela est dû en grande partie à l'étayage des outils qu'ils commencent à avoir et à leur désir de mieux comprendre ce qu'ils doivent améliorer dans leurs écrits. Pour pouvoir corriger l'anecdote et leur donner une rétroaction, l'enseignante détermine qu'il est nécessaire de créer une grille d'évaluation « rubric » avec les élèves. Elle demande donc aux élèves de trouver des mots pour décrire une bonne anecdote (tableau 4-6).

Tableau 4-6
Les qualités d'une bonne anecdote (liste construite par les élèves)

What Makes a Good Anecdote
<p><u>Introduction:</u> fast action (flow), short/not too long, has a feeling (scary, happy, suspense), interesting, intriguing</p>
<p><u>Development:</u> descriptive (adjectives), details, interesting, action, related to theme and story, suspenseful, feeling</p>
<p><u>Conclusion:</u> leaves us with a feeling</p>

La leçon suivante porte sur la création de la grille d'évaluation. L'enseignante propose une grille d'évaluation qui démontre les qualités, au sujet des anecdotes, que les élèves ont ressorties à partir des tableaux 4-4 à 4-6. Elle leur remet cette grille dans laquelle elle a mis des adjectifs qualitatifs pour le niveau de compétence 4 (excellent). Elle demande ensuite aux élèves de trouver les autres adjectifs pour qualifier les niveaux 3 (très bien), 2 (acceptable) et 1 (faible). Les adjectifs que les élèves ont suggérés ont été transcrits dans le tableau 4-7 et sont indiqués en caractères gras.

Tableau 4-7
Suggestions des élèves pour des adjectifs qualitatifs

Outcome	4 Excellent	3 Pretty good	2 Acceptable	1 Poor	0 Insuffi cient
The introduction contains a lead (hook)	<i>The introduction contains a <u>riveting</u> (edge of your seat) lead</i>	<i>The introduction contains an Almost perfect Good Capturing Nice Accurate Detailed Marvelous Great Interesting Exciting</i>	<i>The introduction contains a Good Bad Fine Partially correct Superficial Alright Somewhat interesting Ok</i>	<i>The introduction contains an incomplete Unacceptable Bad Vague Irrelevant Boring</i>	
The introduction contains a good flow	<i>The flow in the introduction is <u>excellent</u></i>	<i>Correct Pretty good Relevant Thoughtful Amazing Mostly effective</i>	<i>Understandable Acceptable Believable Convincing Okay Nice</i>	<i>Confusing Poor Horrible Unrelated Vague Sketchy</i>	
There is feeling in the introduction	<i>The feeling in the introduction is <u>apparent</u> (We know it is there)</i>	<i>Nice Well explained Mostly Precise Apparent Mostly appropriate</i>	<i>Appropriate Fine Are there Sometimes apparent Logical Limited Vague</i>	<i>Few Little or none Not so great Limited Barely Not there</i>	
The introduction holds the reader's interest	<i>The introduction holds the reader's interest <u>throughout</u></i>	<i>Partially Complete Clearly Efficient Usually Most of the time</i>	<i>Barely Partially Generally Appropriate Half the time Sometimes</i>	<i>No details Irrelevant Vague Horrible Doesn't Almost never Never</i>	
The introduction contains a setting (When, Where, Who/characters)	<i>The introduction contains a <u>complete</u> setting</i>	<i>Detailed Almost complete Stays Sufficient</i>	<i>Not enough Generally Appropriate Partial</i>	<i>Few Irrelevant Very little Incomplete</i>	
The introduction introduces the theme	<i>The introduction <u>clearly</u> introduces the theme</i>	<i>Predictable Focused Substantially Decent</i>	<i>Partial Generally Simply</i>	<i>Unpredictable Effortless Vaguely Does not</i>	

Outcome	4 Excellent	3 Pretty good	2 Acceptable	1 Poor	0 Insufficient
The development is descriptive	<i>The descriptions in the development are precise enough to imagine what is happening</i>	Good enough Convincing Accurate Enough Understandable enough	Vaguely Ok Understandable enough Barely enough	Not clear Incomplete Not precise Not enough Superficial	
The development contains details	<i>The development contains only clear details that are necessary to tell the story</i>	Extra Relevant Alright Great Mostly clear	Excessive Believable Not so clear Decent amount Partly	Overbearing Limited Poor Few	
The development holds the reader's interest	<i>The development holds the reader's interest throughout</i>	Mostly Along Partially	Partially Halfway Barely	Barely Weak Nowhere No details	
The development contains the character's actions	<i>The development contains actions and reactions that clarify the story</i>	Make sense of Directly	Sometimes complicate	Confuse	
The development is related to the theme	<i>The development remains related to the theme throughout the development</i>	Mostly Surrounds	Sometimes strays	Out of subject Irrelevant	
The development contains the character's feelings	<i>The character's feelings are evident in the development</i>	Often	Meaningful Partially missing Sometimes	Sketchy Mostly missing	
The development contains a problem	<i>The problem in the development is well described</i>	Generally well	Partially appropriate	Poorly Weakly	

Conclusion - lesson, resolution, back to theme/moral

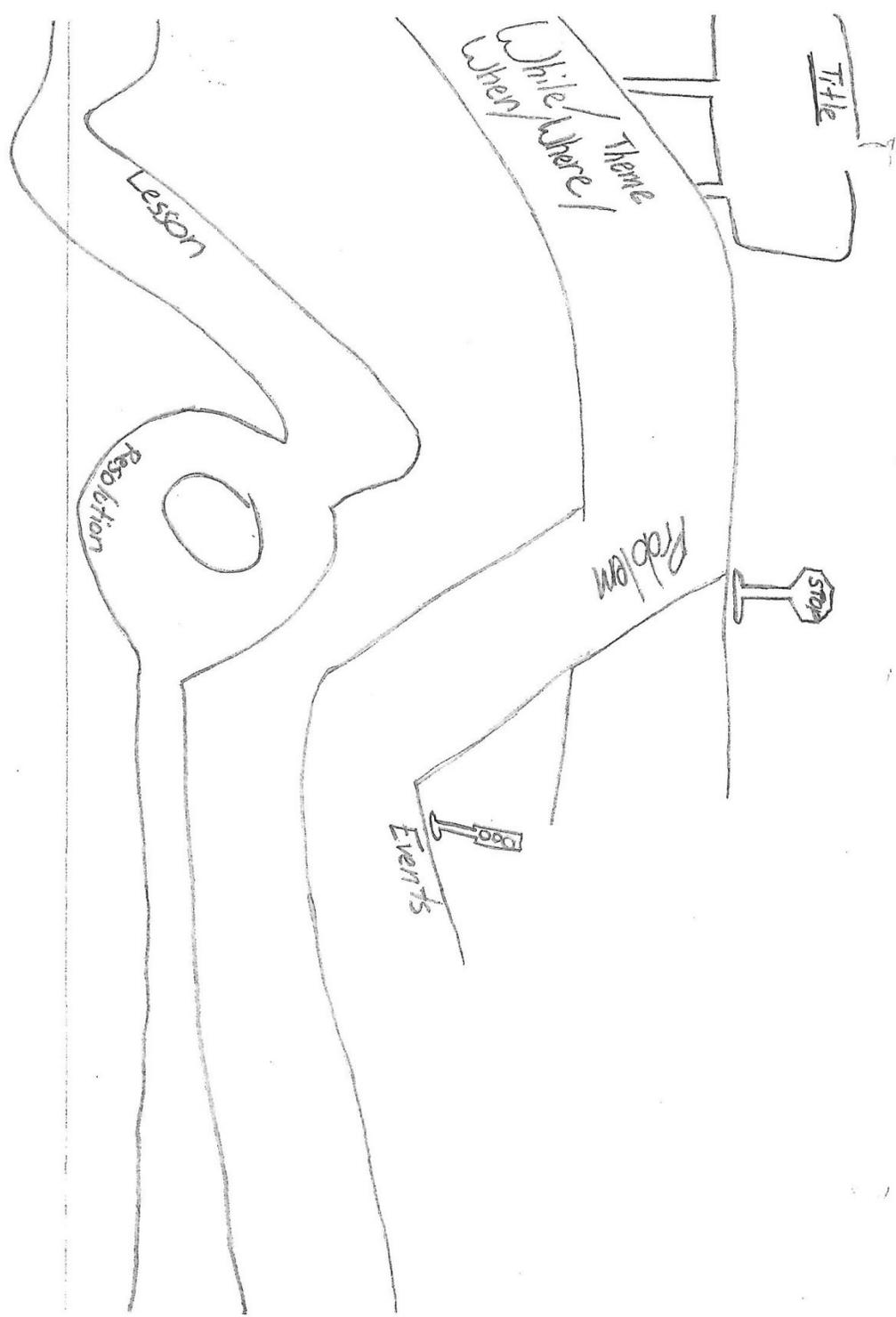
Conclusion: leaves us with a feeling

Outcome	4 Excellent	3 Pretty good	2 Acceptable	1 Poor	0 Insufficient
The conclusion contains the resolution	<i>The conclusion contains a memorable resolution</i>	Interesting Fine Pleasing Meaningful Compelling Good	Okay Satisfactory Satisfying Pleasing Fine	Boring Disappointing Forgettable Confusing Bad	
The conclusion includes the lesson	<i>The conclusion includes a specific lesson</i>	Easy Ordinary Relevant Almost perfect Not so bad	Unclear Predictable Appropriate Logical Barely	Confusing Incorrect Vague Barely Hard to understand	
The conclusion is related to the theme	<i>The conclusion is directly related to the theme</i>	Well Mostly accurate Convincingly Appropriately mostly	Unclear Plausibly Decently Partially Almost	Indirectly Questionably Minimally Barely A little	
The conclusion leaves us with a feeling	<i>The conclusion leaves us with a strong feeling</i>	Good Great Significant Specific	Bit Fine Good Thoughtful Good enough Nice	Little Weak Sketchy Vague	
Grammar : the subordinating clauses are written and used correctly	<i>the subordinating clauses are always written and used correctly</i>	Mostly Logically Focused	Sometimes Barely Partially Understanding Almost all	Barely Generally Boring	
Grammar : The quotation marks are used correctly	<i>The quotation marks are consistently used correctly</i>	Often obviously	Barely Partially Superficially	Almost never Vaguely Rarely	
Synonyms are used to avoid repetition	<i>Synonyms are used appropriately to avoid repetition</i>	Well Thoughtfully Originally Mostly	Occasionally correctly	Rarely Minimally Little or not	

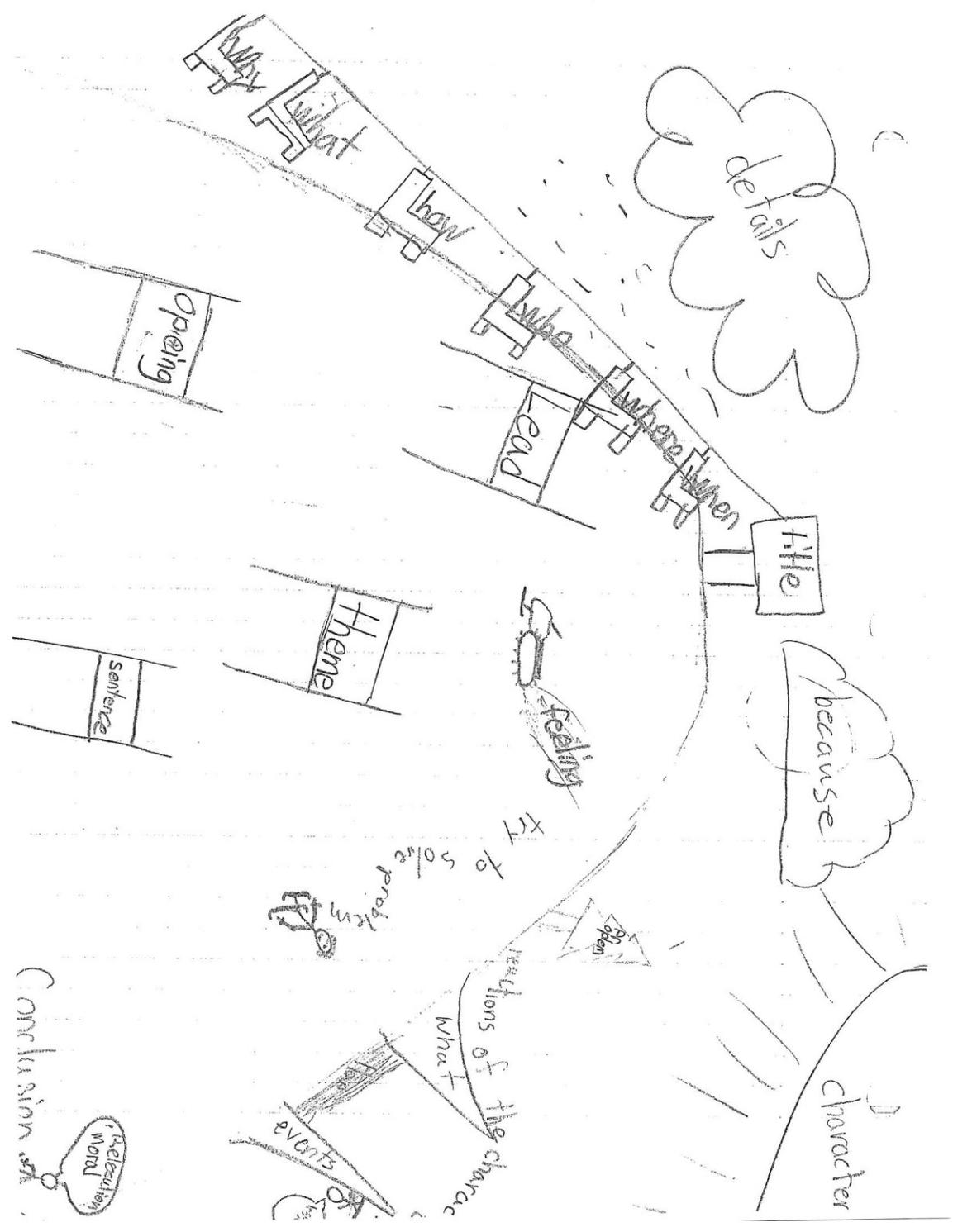
Les élèves manquaient de vocabulaire pour accomplir cette tâche et demandent des exemples de mots qualitatifs qu'ils pourraient utiliser. L'enseignante montre donc la grille Rubric Wordsmith de l'Alberta Assessment Consortium (2009). En leur montrant cette grille, cela a permis aux élèves de trouver du vocabulaire qu'ils comprennent et qu'ils veulent utiliser. Par la suite, l'enseignante utilise les suggestions des élèves afin de rédiger la grille d'évaluation qui se trouve à l'annexe 2. La grille d'évaluation à l'annexe 2 est donc le fruit de la collaboration entre l'enseignante et les élèves.

La planification des écrits demandait la collaboration entre les élèves. L'enseignante a donc amené les élèves à créer leurs propres schémas pour aider à la planification de leurs textes et pour aider à la cohérence du temps dans leurs écrits. En groupes de quatre, les élèves ont utilisé les tableaux 4-4 à 4-6 afin de discuter et de créer des schémas de texte narratif répondant précisément aux critères de ce genre de texte (voir les exemples 4-5 à 4-8 qui suivent).

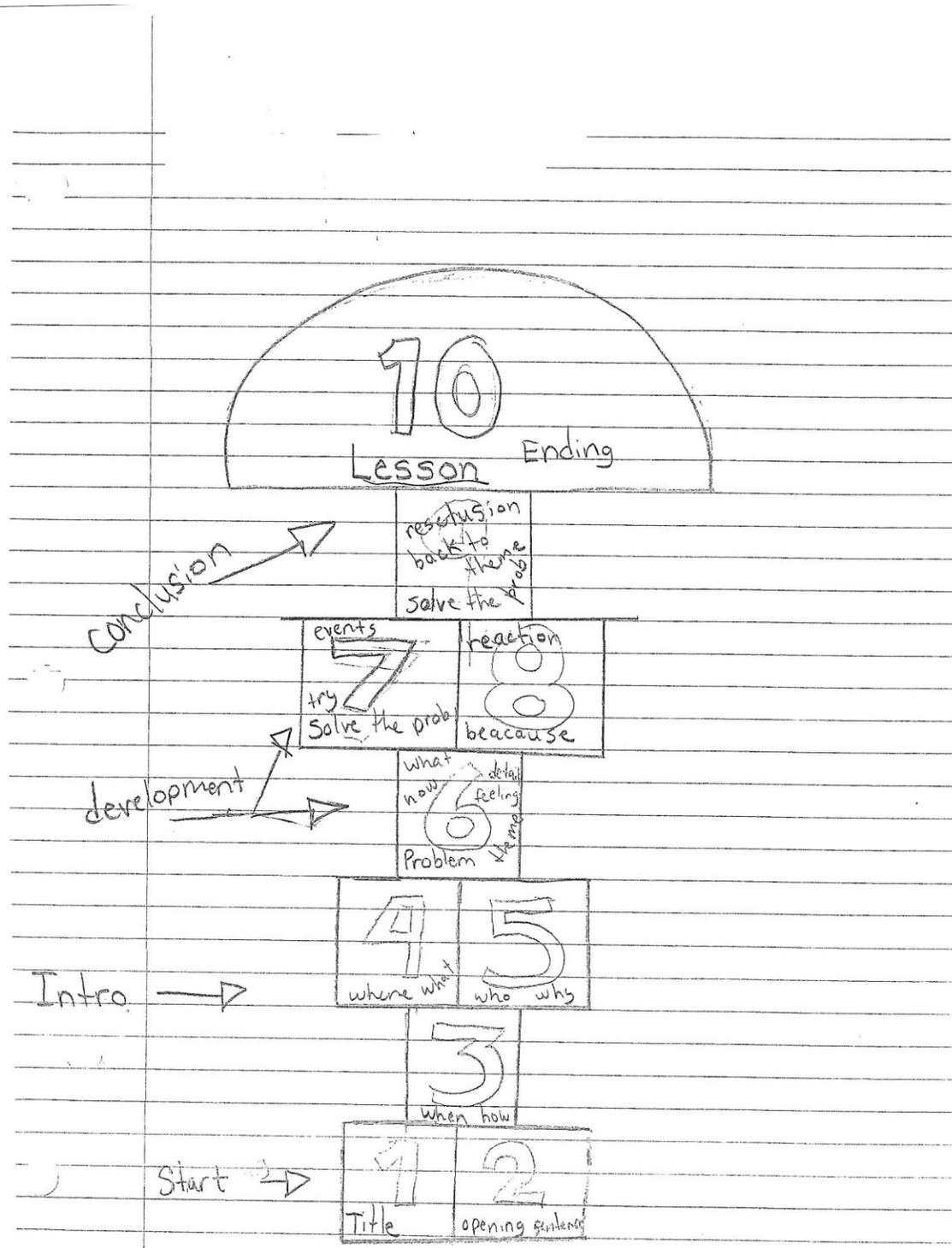
Exemple 4-5 Schéma 1



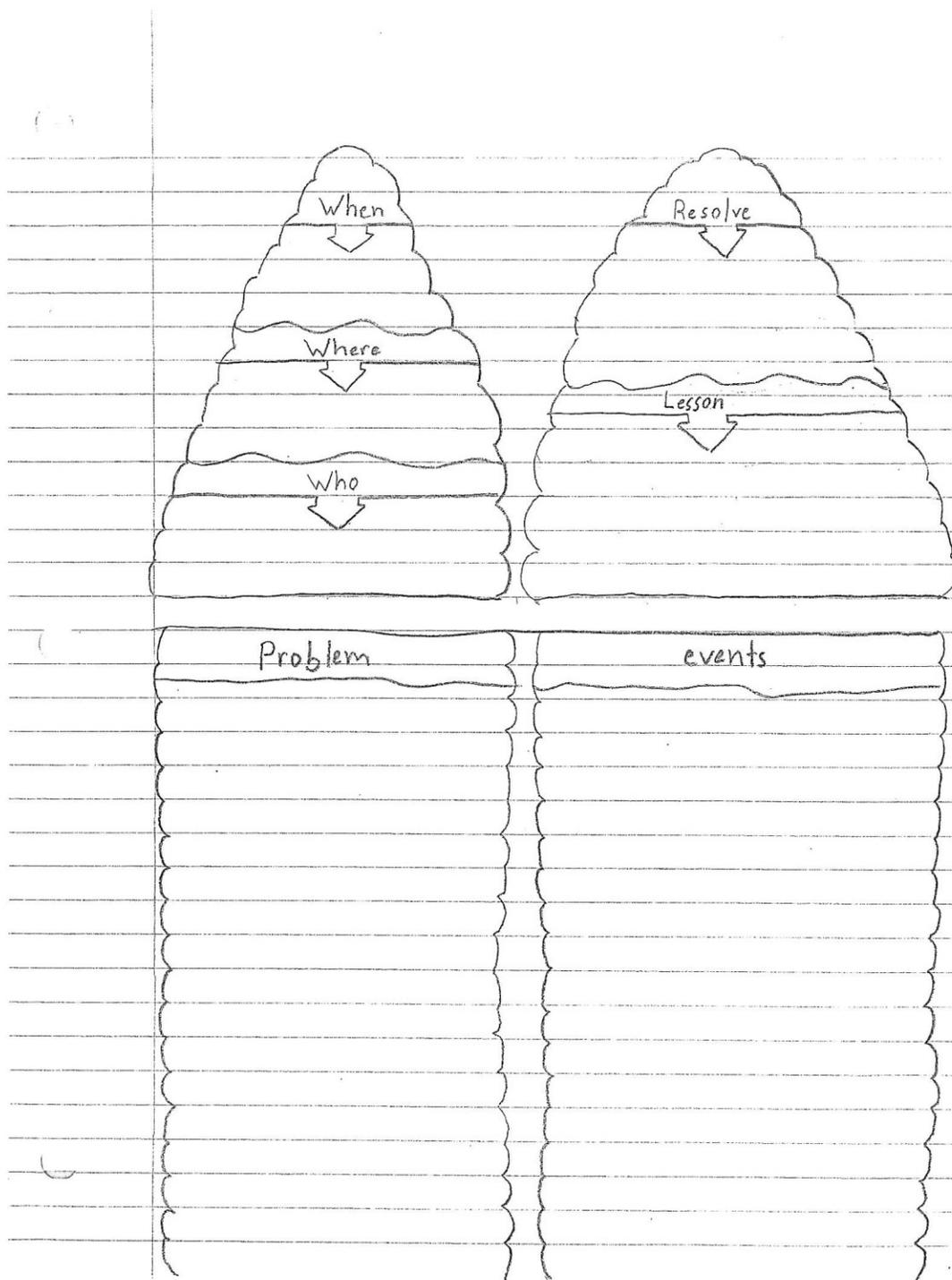
Exemple 4-6 Schéma 2



Exemple 4-7 Schéma 3



Exemple 4-8 Schéma 4



Il y a deux des stratégies qui ont amenés les élèves à être plus conscients de l'importance d'organiser les événements de leur texte dans le temps et de porter attention à l'enchaînement des idées. D'abord, la création de schémas à partir des éléments dans les tableaux 4-4 à 4-6 et ensuite la stratégie du « snapshot », dans laquelle les élèves dessinent six moments dans leur histoire, dans l'ordre séquentiel, afin de pouvoir imaginer les détails.

À la suite de cette étape de la planification, les élèves ont à se choisir un thème pour leur anecdote. L'enseignante leur demande donc de travailler avec un partenaire et de dresser une liste de thèmes possibles pour une anecdote. Plusieurs élèves se tournent vers les livres de *Chicken Soup for the Soul* afin de trouver des idées de thèmes possibles. Lors de cette leçon au sujet du thème, il y a un élève qui fait la remarque que les anecdotes ne sont pas toutes écrites du même point de vue. Les élèves se mettent donc à se poser des questions à ce sujet et se rendent compte qu'ils ne sont pas à l'aise avec le concept. Un élève demande donc si je pourrais enseigner une leçon à ce sujet au prochain cours. Les autres élèves ont aussi demandé une leçon au sujet du point de vue, car ils étaient embrouillés par rapport à ce concept. Le cours suivant est donc consacré à une leçon pour aider les élèves à mieux comprendre le point de vue. La leçon, composée d'exemples et d'une activité, a permis aux élèves de travailler en collaboration pour s'appuyer sur la compréhension du point de vue. Des exemples sont donnés et ensuite, les élèves pratiquent à trouver le point de vue de courts textes avec un partenaire. Ces exemples ont été corrigés au cours suivant.

Les élèves partagent leur stratégie de planification « snapshot » avec un partenaire qui pose des questions afin d'amener l'élève à penser à son anecdote plus en profondeur.

La copie du texte diagnostique noté est remise aux élèves afin qu'ils voient les domaines qu'ils ont à améliorer dans leurs écrits. Les élèves commencent ensuite un remue-méninge d'idées pour l'écriture de leur anecdote.

L'enseignante propose aux élèves de commencer avec une idée de thème et par une leçon pour guider la planification de leur anecdote. Les élèves se tournent, encore une fois, vers les livres de *Chicken Soup for the Soul* afin de se rafraichir la mémoire au sujet de la façon dont ces textes sont structurés. Ils vont aussi choisir, de manière autonome, de discuter de leur anecdote avec les autres élèves du groupe afin de savoir si les autres apprécient leurs idées.

Les élèves sont finalement prêts et ils ont donc passé à la rédaction de leur anecdote tout en utilisant un gabarit qu'ils ont créé en utilisant leurs nouvelles connaissances venant de la liste des éléments appartenant à l'anecdote et la grille d'évaluation qui avait été créée en collaboration. À la suite de cette étape, les élèves vont passer directement à celle de la rédaction.

4.2.2.3 La rédaction des écrits

La rédaction des écrits se fait en partant du schéma de l'élève. Les élèves écrivent leur anecdote. Les élèves rédigent le brouillon de leurs anecdotes en utilisant les informations des tableaux 4-4, 4-5, 4-6, de leurs schémas, de leur stratégie « snapshot » et des connaissances acquises lors de l'étude des exemples d'anecdotes. Ils reçoivent la

directive de commencer avec un thème et une leçon à l'idée. Ils doivent considérer le point de vue tout au long de l'anecdote. Ils doivent aussi s'assurer que leur anecdote suit l'ordre des événements. Finalement, ils ont aussi à utiliser les deux éléments suivants dans leurs écrits, c'est-à-dire inclure du dialogue et utiliser correctement des guillemets, ainsi qu'utiliser des propositions subordonnées. Ce sont des objectifs d'apprentissage qu'ils avaient déjà vus plus tôt dans l'année.

4.2.2.4 La révision des écrits

Dès que les élèves ont fini la rédaction du brouillon, ils passent à l'étape de la révision. L'enseignante utilise ce que les élèves ont découvert au sujet de ce qui constitue une anecdote afin de créer une grille de correction et de révision « checklist » (annexe 3). Les élèves commencent par utiliser cette grille pour corriger leur propre anecdote. L'idée de faire cette autoévaluation est supportée dans les écrits de White et DiBenedetto (2015) : « Training students to self-monitor and self-evaluate using self-instruction statements in regards to planning can increase the motivation to revise an assignment when goals have not been met » (p. 158). Par la suite, ils font corriger leur anecdote par un autre élève de la classe, qui collabore avec eux, en utilisant cette même grille de correction. Ensuite, l'élève utilise la rétroaction de son partenaire pour ajuster son anecdote. Finalement, l'élève utilise la grille d'évaluation rubrique pour s'assurer qu'il a tous les éléments nécessaires à sa rédaction. Plusieurs élèves (83 %) utilisent la grille de correction et la grille d'évaluation pour faire les ajustements nécessaires à leur texte, faisant ainsi l'autorégulation par rapport à leur propre texte. Cela se voit dans les exemples suivants où les élèves ont vérifié leur texte en suivant les directives de la grille d'évaluation

« checklist ». Dans l'exemple 4-9, l'élève s'est corrigé, car il manquait le lieu où se situe son anecdote. Dans l'exemple 4-10, l'élève a fait des marques, a effacé et a ajouté des mots pour les sentiments et les détails manquants. Dans l'exemple 4-11, l'élève a fait des ajouts de mots pour ajouter des détails.

Exemple 4-9

Correction à la suite de l'utilisation de la « checklist », élève B

✓ gott - the Big gun

The summer ^W me and my dad we went
 E1 target ^{W in my backyard} shooting and he said that
 I can use (the big gun) and so

Evaluation for My Anecdote

I have chosen a purpose for the anecdote, it is: lesson

Parts of an anecdote	Reread the text and check for the following	Me	My shoulder partner says
Title	I have given my anecdote a catchy title to make my reader curious:	✓	✓
Introduction (initial situation)	I have a paragraph containing the following: (put an I beside this paragraph)	✓	✓
	• When it happened (put a blue W beside this)	✓	✓
	• Where it happened (put a green W beside this)	✓	✓
	• Who it happened to (put a red W beside this)	✓	✓
	• A theme that is described	✓	✓
	• A hook (or lead) to catch the reader's attention and make them want to continue to read (put it between brackets { }) it is a (talking, sound effect, action, snapshot, question, flashback) hook. (circle which one)	✓	✓

Exemple 4-10

Correction à la suite de l'utilisation de la « checklist », élève C

C The next day, my teacher called me over to her desk, my paper on her computer screen. I gulped. She bent over and whispered in my ear. "I'm afraid that you will not get a passing grade on this project." I was mortified. I had gone home after school and told my mom about my project. She wasn't happy at all. Since then, I haven't procrastinated much on school work, and I'm gonna try to keep it that way. Although my room is a different story.

Conclusion	I have a paragraph that contains the resolution (put a C beside this paragraph)	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> The lesson is stated (highlight it in yellow) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> The theme or lesson is related to the anecdote I told (if not, make changes to fix this) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> This paragraph contains my final understanding of the situation 	✓	✓

Exemple 4-11

Correction à la suite de l'utilisation de la « checklist », élève D

my school which I was new to organised
 a fundraiser to raise socks for
 the YESS center. The Yess center
 is a place for homeless kids.
 My school was not even near the goal ^{of socks}
 my class had raised ^{E1} 23 pairs of socks
 some classes had none. ^{E2} 2 days
 before the deadline, my friend and I reminded
 my class that we didn't have much
 time left. ~~and kids still had to walk barefooted in snow~~
 the next day socks and
 money came flying in I was ^{*} blown

Actions	<p>I have a paragraph for each event that leads to the message (up to 3 actions) (put an E1, E2, E3 beside these paragraphs). I used my <snapshots>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E1 contains: <ul style="list-style-type: none"> > Sentiments or emotions felt > The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> • E2 contains: <ul style="list-style-type: none"> > Sentiments or emotions felt > The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓

4.2.3 Réflexion

À la suite de ce processus, l'enseignante s'est rendu compte qu'il serait nécessaire de rédiger une deuxième anecdote après l'intervention pour fournir aux élèves la pratique dont ils avaient besoin. Elle se rendait aussi compte que ce serait nécessaire afin de fournir aux élèves les occasions pour faire plus d'autorégulation. Par exemple, lors de l'écriture du premier texte après l'intervention, l'enseignante faisait encore plusieurs médiations par rapport aux écrits des élèves et elle voulait qu'ils viennent plutôt vers elle et qu'ils questionnent et se rendent compte de leurs lacunes eux-mêmes. Aussi, l'enseignante se rendait compte, en regardant les textes des élèves, qu'ils manquaient des propositions subordonnées, des guillemets, des accords sujet-verbe (dans certains cas) et qu'il y avait beaucoup de répétitions de mots dans les textes. Malgré le fait que les élèves avaient des outils référentiels ils ne démontraient pas l'habileté de les utiliser. Il a alors été décidé d'aborder un deuxième cycle pour cette recherche.

4.3 Cycle II L'intégration des apprentissages

Lors de l'étape de l'intégration des apprentissages, les élèves ont amorcé la phase du projet de la pratique autonome. Dans ce cycle, l'enseignante a voulu que ses élèves fassent preuve d'autonomie et d'autorégulation face aux éléments essentiels à l'écriture de l'anecdote pour écrire leurs propres textes. Elle a aussi voulu que les élèves démontrent un sens d'agentivité en ayant un sens de contrôle sur l'utilisation de leurs outils et en déterminant les outils de planification, de rédaction et de correction qui leur serviraient à l'écriture de leurs textes. Finalement, elle a voulu leur faire découvrir des stratégies plus particulières face à la grammaire de la phrase, au sujet du vocabulaire et de

la ponctuation, et face à la cohérence microstructurelle en utilisant des marqueurs de relation. White et DiBenedetto (2015) expliquent bien le niveau d'autonomie que l'enseignante espérait atteindre lors de l'écriture de leur anecdote dans ce cycle de la recherche.

The predicted outcome of attaining self-regulatory competency is accomplished when a learner can work on a task independently. Concurrently, training in the self-regulatory cyclical phases of forethought, performance and self-reflection is necessary at each level as students become independent learners to reinforce the practice of self-regulatory strategies for specific tasks. (p. 10)

L'enseignante avait anticipé que les élèves arriveraient à utiliser les outils qu'ils avaient créés, et les ressources (tels que les listes de vérification et d'évaluation et les dictionnaires) pour écrire leurs textes. Ses interventions visait à ce qu'ils se rendre compte qu'ils avaient besoin de ces outils, qu'ils allaient aller les chercher et qu'ils les utiliseraient.

4.3.1 La planification

4.3.1.1 La séquence des leçons

Dans un premier temps, l'enseignante a voulu aider les élèves à mieux comprendre l'utilisation des marqueurs de relation. Afin de faire une révision des objectifs tirés du programme d'études qui avaient déjà été vus dans l'année et de les concrétiser, l'enseignante prévoit demander aux élèves d'inclure au moins deux dialogues contenant des guillemets dans leur anecdote. L'ajout de propositions subordonnées dans le texte

sera aussi demandé aux élèves puisque c'est un autre concept qui avait déjà été vu pendant l'année. Premièrement, des mini-leçons contextualisées ont servi à indiquer aux élèves des moyens d'améliorer leurs anecdotes. L'enseignante utilise aussi de la rétroaction pour aider les élèves à porter attention à certains aspects reliés au vocabulaire et aux éléments grammaticaux comme d'utiliser des synonymes plutôt que de répéter des mots. Par la suite, un temps pour la révision du texte a été prévu. Finalement, l'enseignante planifie une période de temps pour que les élèves puissent mettre une des anecdotes écrites au cycle I ou II au propre à l'ordinateur afin de les publier et de les rendre plus faciles à lire. L'enseignante décide d'adopter une approche de documentation de l'apprentissage à travers le portfolio afin de mieux cerner le processus suivi par les élèves. Cela permettait aussi aux élèves de mieux voir et comprendre leur processus d'apprentissage.

4.3.1.2 La planification des interventions

L'enseignante prévoit une leçon au sujet des marqueurs de relation ou des mots de transition. Elle anticipe aussi revoir rapidement l'utilisation des guillemets et des propositions subordonnées. Elle veut d'ailleurs faire des interventions auprès des élèves par rapport aux « hooks » ou « leads », éléments accrocheurs, l'accord sujet-verbe et l'utilisation de synonymes pour éviter la répétition. Ces leçons pourront aider les élèves à faire appel à leurs apprentissages antérieurs et les évaluations formatives permettront de vérifier s'il y a des lacunes dans les connaissances des élèves par rapport à ces éléments afin de les aider à atteindre les résultats désirés.

4.3.2 Intervention

L'enseignante a envisagé l'utilisation de petites mises au point tout au long de ce cycle pour faire ses interventions. Elle avait l'intention d'utiliser des moments propices pour faire des interactions avec les élèves au besoin.

4.3.2.1 La séquence des leçons

La première leçon de ce cycle est une courte leçon au sujet des mots de transition; les marqueurs de relation et les propositions subordonnées. À la suite de la fabrication d'une liste en collaboration avec les élèves, l'enseignante utilise les mots des élèves pour rédiger une liste simple de mots pour amorcer une proposition subordonnée qu'elle remet aux élèves. Une petite mise au point de thèmes possibles a été suggérée par l'enseignante et les élèves, et ces thèmes ont été notés au tableau. Une révision rapide de l'utilisation des guillemets et des propositions subordonnées a été faite. Ensuite, les élèves ont fait la planification du texte. Lors de l'étape de la rédaction, l'enseignante revoit l'idée des « hooks » ou « leads », c'est-à-dire l'élément accrocheur du texte, et donne une rétroaction sur place aux élèves au fur et à mesure qu'ils écrivent leurs premiers paragraphes. L'enseignante a aussi profité de l'étape de rédaction pour offrir de la rétroaction sur les accords sujet-verbe au besoin. Finalement, lors de l'étape de la révision, l'enseignante demande aux élèves de gérer eux-mêmes la correction de leur texte. Elle a, cependant, fait des suggestions par rapport à l'utilisation des dictionnaires de synonymes.

4.3.2.2 La planification des écrits

Les élèves ont procédé à la planification de leurs écrits en utilisant les outils créés lors du cycle précédent. Un élève a demandé s'il devait utiliser les listes créées en collaboration, les schémas et les autres outils de planification. Lorsque l'enseignante a répondu qu'ils avaient dans leurs dossiers tous les outils nécessaires pour planifier leur anecdote, la majorité des élèves ont sorti les documents et se sont mis à planifier leurs anecdotes sans que l'enseignante ait à intervenir. Les élèves expriment le besoin de parler de leurs plans avec les autres élèves avant de passer à l'étape de la rédaction. L'enseignante leur fournit donc une dizaine de minutes pour discuter de leurs idées avec les autres élèves de la classe. Ils ont travaillé de façon autonome, en adoptant des stratégies d'autorégulation telles que l'étayage par les pairs, afin de planifier leur anecdote. Les élèves ajustent ensuite leurs plans en conséquence de la discussion qu'ils ont eue avec leurs partenaires.

4.3.2.3 La rédaction des écrits

Les élèves ont été encouragés à écrire une deuxième anecdote en utilisant n'importe quel thème ou leçon. Le fait de choisir son thème est motivant pour les élèves et cela leur demande de faire preuve de plus d'autonomie. Les élèves prennent en charge cette étape de leur projet d'écriture. Ils écrivent leurs anecdotes. L'enseignante passe et regarde leurs textes. Elle donne de la rétroaction au sujet des éléments accrocheurs des textes et au sujet des accords sujet-verbe au besoin. Plusieurs élèves se mettent à consulter les dictionnaires de synonymes et mêmes des fiches dans leur cartable au sujet de guillemets et des propositions subordonnées sans que l'enseignante le demande. Ils ont fait la rédaction de façon autonome en utilisant les ressources à leur disposition.

4.3.2.4 La révision des écrits

Finally, les élèves qui ont fini la rédaction demandent à l'enseignante une autre « checklist » et vérifient leur texte. Ils demandent ensuite à un partenaire de vérifier le texte aussi, et tout en collaborant avec un partenaire, ils ont reçu de la rétroaction au sujet de leurs anecdotes. À la suite de cela, la majorité des élèves utilisent la grille d'évaluation pour vérifier une dernière fois leur texte. Plusieurs élèves ont recours au dictionnaire des synonymes et aux fiches dans leur cartable. L'enseignante répond à des questions au besoin. Les élèves gèrent cette partie du processus d'écriture eux-mêmes. Ils se trouvent des partenaires pour corriger et donner de la rétroaction, ils vérifient les outils à leur disposition et ils s'engagent dans le processus sans que l'enseignante ait à leur dire quoi faire.

4.3.3 Réflexion

Ce cycle fut intéressant et impressionnant. Les élèves ont pris en charge leurs apprentissages et ont eu très peu besoin de l'enseignante. Ils ont été capables de s'engager dans le processus de rédaction de manière autonome. Une fois que les élèves ont trouvé l'anecdote qu'ils voulaient raconter, ils ont eu peu besoin de l'enseignante pour accomplir la tâche. Ils ont fait preuve d'agentivité, car ils ont pris contrôle de leurs apprentissages en déterminant ce dont ils avaient besoin pour accomplir la tâche et en l'utilisant afin de la réussir.

4.4 Le portfolio et le texte final

À la suite de l'écriture des anecdotes lors des deux cycles, l'enseignante a demandé aux élèves de choisir un des textes qu'ils mettraient au propre à l'ordinateur. Les élèves ont donc procédé à la mise en page de leur anecdote. La mise au propre d'une des anecdotes est la dernière étape du projet d'écriture.

L'enseignante a aussi demandé aux élèves d'assembler un portfolio de tous les outils créés et utilisés lors de la recherche. C'est l'ensemble de ce portfolio que les élèves devaient remettre avec le texte final (après l'intervention) de l'anecdote pour la correction. Les parties les plus pertinentes, pour cette étude, des portfolios des élèves qui ont écrit les exemples A, B, C et D se trouvent dans les annexes 5 à 8.

4.4.1 Le portfolio

La collecte des données de ce projet a été faite par l'entremise de portfolios. Les élèves devaient remettre les éléments suivants dans leur portfolio :

- L'anecdote diagnostique ainsi que la grille d'évaluation (annexe 2) qui l'accompagnait
- Les schémas et la planification, y compris la page « snapshot » (annexe 1), les schémas créés (exemples 4-5 à 4-8) et les schémas utilisés (annexes 5 à 8) pour les anecdotes créées lors des deux cycles
- Les deux brouillons (annexes 5 à 8)
- Les deux anecdotes écrites lors des deux cycles (annexes 5 à 8)

- Les documents contenant les informations par rapport aux interventions suivantes; le point de vue, le « hook » ou le « lead » (élément accrocheur) et les propositions subordonnées qui étaient dans le cartable des élèves
- Le document contenant les listes suivantes : What Belongs in an Anecdote (tableau 4-4), Planning an Anecdote (tableau 4-5), What Makes a Good Anecdote (tableau 4-6)
- Les deux grilles de correction « checklist » (annexe 3)
- La grille d'évaluation « rubric » (annexe 2).

4.4.2 Le texte final

Les textes finaux ont été remis et corrigés. Ces textes ont démontré les apprentissages faits par les élèves par rapport à l'écriture de l'anecdote après les différentes interventions pendant les différents cycles. Les tableaux suivants (4-8 à 4-10) démontrent une comparaison des notes attribuées au texte diagnostique et au texte final après l'intervention.

Le tableau 4-11 démontre les notes attribuées à la grammaire et à la sémantique du texte (par rapport au vocabulaire; les synonymes). Il avait été décidé par l'enseignante de ne pas noter cette partie pour le texte diagnostique, car les élèves n'avaient pas connaissance de ces critères d'évaluation lorsqu'ils avaient écrit le texte. Cependant, la grammaire et la sémantique ont été notées dans le texte après l'intervention, car ils faisaient partie des critères qui avaient été déterminés par les élèves et l'enseignante.

Tableau 4-8
L'introduction du texte (diagnostique/après intervention)

Descripteur	Excellent	Très bien	Acceptable	Pauvre	Insuffisant
Échelle numérique	4	3	2	1	0

Introduction		Texte diagnostique					Après l'intervention				
		4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
L'introduction contient un élément accrocheur	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	5	8	4	2		7	8	4		
L'introduction a un style qui coule	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	6	6	5	2		5	9	5		
Il y a des émotions dans l'introduction	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	2	4	6	7		10	3	3	3	
L'introduction maintient l'intérêt du lecteur	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	8	5	4	2		12	6	1		
L'introduction contient un cadre complet	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	12	5	1	1		16	3			
L'introduction introduit le thème	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	3	4	3	8	1	4	6	7	2	

Dans la section intitulée **Il y a des émotions dans l'introduction**, on observe que le texte diagnostique démontre que 63 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus, et dans le texte après l'intervention 100 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus. En fait,

dans la catégorie d'excellence, 11 % des élèves ont atteint cette catégorie avec le texte diagnostique et 63 % des élèves ont atteint la catégorie après l'intervention.

Dans la section intitulée **L'introduction introduit le thème**, on observe que le texte diagnostique démontre que 53 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus, et dans le texte, après l'intervention, 89 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus. Dans la catégorie d'excellence, la différence est moins notable : 16 % dans le texte diagnostique et 21 % après l'intervention.

Tableau 4-9
Développement du texte (diagnostique/après intervention)

Descripteur	Excellent	Très bien	Acceptable	Pauvre	Insuffisant
Échelle numérique	4	3	2	1	0

Développement		Texte diagnostique					Après l'intervention				
		4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
Le développement contient des descriptions	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves		9	7	3		6	9	4		
Le développement contient des détails	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	1	9	4	5		5	8	5	1	
Le développement maintient l'intérêt du lecteur	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	3	8	5	3		8	4	7		
Le développement contient les actions des personnages	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	1	11	6	1		6	9	4		
Le développement est relié au thème	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	7	8	3	1		11	6	2		
Le développement contient les sentiments du personnage	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	1	1	8	9		5	3	9	2	
Le développement contient le problème	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	5	7	2	5		9	5	5		

Dans la section intitulée **Le développement contient des descriptions**, on observe que le texte diagnostique démontre que 85 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus et dans le texte, après l'intervention, 100 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus. En fait, dans la catégorie d'excellence, 0 % des élèves ont atteint cette catégorie avec le texte diagnostique et 32 % des élèves ont atteint la catégorie après l'intervention.

Dans la section intitulée **Le développement contient les sentiments du personnage**, on observe que le texte diagnostique démontre que 53 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus, et dans le texte, après l'intervention, 89 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus. Dans la catégorie d'excellence, la différence est de 5 % dans le texte diagnostique et de 26 % après l'intervention.

Tableau 4-10
Conclusion du texte (diagnostique/après intervention)

Descripteur	Excellent	Très bien	Acceptable	Pauvre	Insuffisant
Échelle numérique	4	3	2	1	0

Conclusion		Texte diagnostique					Après l'intervention				
		4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
La conclusion contient une résolution	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves		2	7	8	2	3	11	5		
La conclusion contient la leçon	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	2	1	6	8	2	6	9	4		
La conclusion est reliée au thème	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves	4	1	5	7	2	9	5	5		
La conclusion nous laisse avec des sentiments	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves		5	8	4	2	9	7	3		

Dans la section intitulée **La conclusion contient une résolution**, on observe que le texte diagnostique démontre que 47 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus, et dans le texte, après l'intervention, 100 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus. En fait, dans la catégorie d'excellence, 0 % des élèves ont atteint cette catégorie avec le texte diagnostique et 16 % des élèves ont atteint la catégorie après l'intervention.

Dans la section intitulée **La conclusion nous laisse avec des sentiments**, on observe que le texte diagnostique démontre que 68 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus, et dans le texte, après l'intervention, 100 % des élèves ont eu une note acceptable ou plus.

Dans la catégorie d'excellence, la différence est de 0 % dans le texte diagnostique et de 47 % après l'intervention.

Tableau 4-11
Grammaire et sémantique du texte (après intervention seulement)

Descripteur	Excellent	Très bien	Acceptable	Pauvre	Insuffisant
Échelle numérique	4	3	2	1	0

Grammaire et sémantique		Texte diagnostique					Après l'intervention				
		4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
Les clauses subordonnées sont bien utilisés	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves						3	10	5		1
Les guillemets sont bien utilisés	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves						3	4	9		3
Les synonymes sont utilisés pour éviter la répétition	Échelle	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
	Nombre d'élèves						8	3	4	4	

Des exemples de textes écrits par les mêmes élèves que ceux des exemples du texte diagnostique ont été transcrits afin de permettre de les comparer. Les noms ont été changés afin de protéger l'anonymat des élèves. Voici les exemples :

Exemple 4-1 Texte diagnostique (Élève A)	Exemple 4-12 Texte après l'intervention (Élève A) <i>The Hood Part 2</i>
<p>I started my day with a song in my hand then i want to school. I did my work and ate my lunch. Then came home and I do my homework and then I eat watch TV. I play soccer with my friend and handout with them. When I come home I start geting ready for bed so I put on my pj and go to bed.</p>	<p>The last time You Guys Heard about me was when I was in the hood. I am steal in the hood. I am about to tell you how I got arrested. So it was in the afternoon and I was at work I was about to finish my job, and about 2 min later my brother and I were done so we got are safe and left. 5 min later the cops came to the warehouse and found are thing. The next day we had to wake up and go to work. We got to work and we found our thing on the floor. It was 8:00pm and the 4 guys came back to the warehouse and saw what we were doing they said good work.</p> <p>The 4 guys had to leave to go do their thing, so they open the door and they hear cops coming so they started running. Me and brother started running at the back door because the cops was at the fort door, so we take are thing and started running at home. Once we were at home the guys came back to our house and started talking about business he said tomorrow we are going to have to work in a other warehouse</p> <p>We started packing are bags and putting them in the car. My mom ask us where are we going and we said were going to Abby house and were waiting for her brother to come pick us up, so my mom said that she is going to have to talk to Abby mom. 2 min later she started talking to her mom. Abby brother is in fort of our house, he came out of his car and he said hi to my mom and we said bye to my mom. So we started driving to the warehouse and it takes us about 3 hours to get there.</p> <p>Once we got there we started taking out the thing in the car. We want in the warehouse and started working it was about 8 pm and we got tired we ask the guys if we can have a break. They said yes so we take a break and we ate some food, 6 hours later we were done working we pack are thing and want back home. Once we got home we</p>

	<p>want to sleep because we were so tired.</p> <p>The next day, we wake up because we had to go to work. We got in the car and we drive all the way to work, we got to work we saw the guys. We saw the cops so they started running. Me and my brother we just said we were going to stand there. so they put us in a cop's car and started driving. Once we got to the cops place and they put us in different room to ask us question and we had to answer their question like one question was what those thing that we saw in the warehouse are? I didn't said one thing cause if you said something about what you did in the warehouse you're in big troubles. So me and my brother said nothing, they call are mom. Once we got home are mom got mad at us, so we got in trouble for what we did.</p>
--	---

<p>Exemple 4-2 Texte diagnostique (Élève B)</p>	<p>Exemple 4-13 Texte après l'intervention (Élève B) <i>My first disaster with fire</i></p>
<p>When I was 7, I was playing with fire and I dropped a like match and the grass caught on fire and I went to tell my dad and he wouldn't believe me so I went to turn on the garden hose but my dad took off the knob because we like to waste water and make big mud holes. I went to tell my mom but she was working so I just went to bed and went to sleep and still left it going in the back yard.</p>	<p>When I was 7 I was doing something I shouldn't be doing, I was playing with fire. In my backyard I was playing with fire and the grass caught on fire.</p> <p>I went to tell my dad "dad the grass is on fire!" But, he didn't believe me. So I went to get the garden hose but my dad had taken off the knob to turn on the water because we love to waste water and my dad was tired of it.</p> <p>While the grass was burning, I was trying to find my mom so I could tell her but she was at work. So I just went to bed and fell asleep and left the fire burning.</p> <p>When I woke up my parents were not happy. They were wondering why part of grass was black. So I said that I was playing with fire. So I learned to not play with fire.</p>

<p>Exemple 4-3 Texte diagnostique (Élève C) <i>The Kid's Fringe (featuring Sharpie)</i></p>	<p>Exemple 4-14 Texte après l'intervention (Élève C) <i>Push and Jump</i></p>
<p>When I was about to perform at the Kid's Fringe</p>	<p>It was a summer day, and two of my friends and I had decided to go to the pool to cool off. After my parents had</p>

<p>for an acting camp, one of my friends decided it would be funny to draw on his arms and legs with a Sharpie. Everyone flipped out, and we began panicking because we were about to go on stage. Thankfully, the director found some extra boots to hide his legs. There wasn't anything to cover his arms, but my friend pretended it was part of his costume. I learned that even when I get really bored, I shouldn't make last-minute descisions that could jeopardise the quality of some scenes for a show!</p>	<p>dropped us off, we got into our swimsuits and hurried over to the diving boards. There were two of them, one small, and one big. Although both my blonde friend and brunette friend had jumped off the high-dive many times before, I had ever jumped off of it once. I was too afraid.</p> <p>So both my friends had a blast on the high-dive while I was far down, going off the small board. I was convinced I would get hurt, although it did look fun. Eventually, my friends came over to me and the blonde one had said, "Aren't you going to come off the high-dive? Wait, never mind. It'll be your first time, and we don't want you to chicken out. »</p> <p>I was angry, so I replied, "Maybe I will go on it." and began to climb the ladder. When I finally got to the top of the ladder and stood on the board, the fear kicked in. I began to panic and to shake. I shook my head and carefully made my way back to the ground by the ladder. "What was that?" my brunette friend questioned, "Get back up there! I'll come for moral support." I sighed and then nodded. And so I went back up the ladder, my friend trailing behind me. As we got to the top, I became scared again. But because my friends were encouraging me, I walked to the end of the board.</p> <p>I felt like it was a bad idea. But before I could turn around, my friend pushed me. I screamed as I fell, and panicked when I went below the water. As I came back up, I saw my friends laughing. I glared at the two, but soon began giggling. Sure, it wasn't the best first jump, but it was pretty funny. Besides, the high-dive isn't as scary anymore.</p>
---	---

<p>Exemple 4-4 Texte diagnostique (Élève D)</p>	<p>Exemple 4-15 Texte après l'intervention (Élève D) <i>Unnecessary Feelings</i></p>
<p>A couple of weeks ago, I was taking my bike to school. Since my bike is in the garage that is attached to my house it is way easier to ask someone else to close the big garage door. As I was late for school and in a</p>	<p>"What, we're stuck?" I confirmed with my friend Cristal. I was in fourth grade and my school went on a read trip to Fort Park. It was great until Cristal had to go to the ladies room. "Please?" She asked me, with her classic puppy dog eyes, if I would go with her. "Fine," I exclaimed, "But make it fast, and don't want are class to have to wait for us!" Cristal and I walked through the huge wooden doors and all the way to the washroom. "Hurry up!" I</p>

<p>hurry, I yelled out to my big brother “Can you close the big garage door for me?” and he replied with “yes!”. I hurried to take my bike out and leave. Later that day I found out that my older brother did not close the big garage door and my father did when he came back from work. Ovcourse I got in trouble because I was the one that trusted my older brother. So I learned that you should not trust someone that is obviously NOT trustworthy.</p>	<p>shouted while she was looking at herself in the mirror. “Ok, I’m coming” We tried to walk fast so we could make it in time for the bus. That is when we realized . . .</p> <p>The man in charge of the fort had locked the fort and left without realizing that two little girls were still inside. At this point we were already freaking out I thought she was going to faint because she thought the fort was haunted. We could see the bus arriving through the huge wooden trunks of the door, I was scared they would leave without us. After screaming for help, my teacher Mr. K came over with a grumpy look on his face, “What is taking you guys so long?” “Well, the doors are locked and we can’t open them!” He started screaming “Now everyone is going to have to wait because of you and if we miss the bus they are going to blame it on, not you, ME!” He made it clear he wasn’t happy so we knew that we were going to have to figure it out on our own. We ran around the fort a couple of times, both trying to keep are tears in.</p> <p>Five minutes later we finally found a hole at the back of the fort just big enough to fit a little 7 year old girl. We ran around the all the way to the front of the park and in to the bus. I was so relived but I thought I was going to cry because I felt so embarrassed and Mr. K didn’t make it any better by screaming at us. Although I think it was his fault for letting us go in the first place, I felt really guilty for years until I realized how ridiculous and funny it was! I had never gotten that much action in my life. Cristal and I still look back at that day and laugh. The only regret I have is feeling so guilty for no reason so long.</p>
--	--

4.5 Le questionnaire

Une autre méthode de collecte de données a été utilisée lors de cette recherche. Un questionnaire a été remis aux élèves à la suite du deuxième cycle, à la rédaction de la copie propre du texte final et de la remise du portfolio. Ce questionnaire avait deux parties. La première posait des questions aux élèves et leur demandait de compléter des énoncés à réponses courtes. Les élèves ont eu à répondre à cinq questions et à trois

énoncés dans cette partie du questionnaire. La deuxième partie du questionnaire demandait aux élèves de répondre à des énoncés en utilisant une échelle qui allait de 5 (beaucoup) à 1 (un peu) (annexe 4).

4.5.1 Les réponses courtes du questionnaire

En tout, il y a eu 17 répondants pour cette partie du questionnaire. Il est à noter qu'un élève a répondu négativement au questionnaire en entier et que ses réponses aux énoncés courts offraient peu de variété et de données. En fait, l'élève a répondu d'une façon qui obligeait la chercheuse à omettre ses réponses pour cette partie du questionnaire afin de le protéger. Les réponses ont été mises chacune dans un tableau (tableaux 4-12 à 4-19). Les réponses des élèves ont été transcrites et corrigées afin d'en faciliter la lecture.

Tableau 4-12
Réponses à la question 1 du questionnaire

<p>- De quelle manière le travail de groupe t'a-t-il permis de collaborer avec les autres élèves dans la planification de tes idées pour la tâche d'écriture ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ça m'a vraiment aidé parce que c'était plus facile avec mon groupe de planifier mes anecdotes à cause qu'ils me donnaient beaucoup de « feed-back ». • Quand je leur racontais mon histoire ils me demandaient des questions à propos de mon histoire et ceci m'a aidé à ajouter plus de détails selon les questions qu'ils m'ont demandées. • Ils ont donné des idées pour que je travaille et, j'ai pu connaître plus le monde avec qui je travail. • Ça ma aider à trouver plus d'idées et à élaborer mon anecdote. • Ça ma aider à penser. • Ça m'a donné des idées. • J'aime ça, ça me donne l'inspiration, et ils m'aident avec mon écriture. • Par nous donner des idées, un peu s'aider ensemble et partager tout ce qu'on sait au sujet des anecdotes • Ça m'a aidée quand j'entendais leurs idées et ça m'a donnée beaucoup d'idées pour mes anecdotes • Ils ne m'ont pas aidé • Permet d'exprimer mes idées avec mes camarades. Ça m'a aidé pour trouver des idées différentes et des différents points de vue • Ça m'a aidé à comprendre les anecdotes • On écrit tous nos idées sur le papier • Ça me donne des idées pour mon plan et mon anecdote • Ça m'aide a prendre des meilleures idées pour mon anecdote et pour avoir de plus en plus de mots important pour mon anecdote

Tableau 4-13
Réponses à la question 2 du questionnaire

<p>- De quelle manière la collaboration avec ton enseignante et les autres élèves dans la <u>création d'outils</u> lors de la réalisation de ton projet d'écriture t'a-t-elle aidé à accomplir la tâche d'écriture?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Mon groupe travaillait beaucoup ensemble et ils m'ont aidé en me donnant des idées. • Ils me rappelaient quoi mettre dans mon plan et dans ma copie finale. • Ça nous a aidé à être plus organiser et prêt et à la tâche et avoir tout qu'il nous faut. • Ça m'a aidé à avoir plein de bonnes informations de base pour écrire mon anecdote. • Ça ma aider pour savoir c'est quoi dans une anecdote et pour que je puisse mieux comprendre • Parce que s'il y a quelque chose que je ne comprends pas ils peuvent m'aider. • J'ai eu des idées et des bonnes façons de les écrire. • Ça m'a aidé avec mon histoire que j'ai écrit et j'ai dit des chose que j'ai jamais dit à des personnes • Ça m'aide de me rappeler que ex : I est toujours en capital tout seul • J'avais des idées de comment tout le monde allait rendre son anecdote meilleur et ceci m'a aidé. • J'ai mieux compris et ça a améliorer mon anecdote. • J'ai eu plus d'idées à la création • Ça m'a aidé à savoir ce qu'il y a dans une anecdote • On s'est donnée des idées, on s'est montré les erreurs. Ça m'aide quand je suis bloquée. • Il mon aidé avec les choses que je ne comprends pas

Tableau 4-14
Réponses à la question 3 du questionnaire

<p>- De quelle manière est-ce que les outils que tu as créés t'ont aidé à mieux gérer ton projet d'écriture?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ils m'ont aidée à ne pas oublier les choses à mettre • Il mon garder sur la même piste • Ils m'ont aidé à garder mes choses organiser, voir ce que je dois faire. • Ils m'ont aidé à suivre l'ordre des anecdotes • Ils ne m'ont pas aider. J'étais correct sans outils • Ça a plus organisé mon anecdote et être sûr d'avoir tous les partie dedans. • Ça m'a aidé à mieux gérer mon projet et ma deuxième c'est pas la même, ma deuxième est comme la meilleure • J'avais des certaines façons que je voulais planifier mon anecdote, et en faisant mes propres outil je me souvenais exactement comment mon histoire allait se dérouler. • De se rappeler qu'il y a des choses qui sont important ex when where • Ça m'a aidé à faire mon histoire intéressante et de dire mon histoire • Ils m'ont guidé, ils m'ont gardé focused • Ils me donnent des idées • Ça m'a aidé parce-que j'aime mieux voir les dessins et si je dessine mon anecdote ça va m'aider à mieux écrire • Mes idées n'étaient pas toute mélangées dans ma tête et je pouvais facilement organiser mon anecdote • Ça me fait savoir quoi écrire et qu'est-ce que je voulais écrire. Ça me fait plus organisé aussi • Ils m'ont aidée à ne pas oublier les choses à mettre • Le plan qu'on a fait était le plus utile pour ma part. Il m'a aider beaucoup à garder mon anecdote en ordre.

Tableau 4-15
Réponses à la question 4 du questionnaire

<p>- Qu'est-ce que tu as appris qui pourra t'aider à mieux écrire des textes et quels outils pourras-tu utiliser afin d'écrire ces textes dans le futur?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Je pourrai utiliser les « sentence openers » pour mes prochains textes. • Comment écrire une anecdote et comment construire le plan. • De toujours faire un plan avant que tu écris une histoire ou une anecdote et de s'organiser. • Faire un plan pour organiser nos idées et faire des listes de choses importantes pour être sûr de rien oublier. • Je pourras utiliser les flash cards parce-que c'est plus facile à planifier. • J'ai appris à commencer une anecdote • Qu'ils doivent avoir comment le personnage se sent • Que je dois mettre des majuscules au début d'une phrase et un . à la fin. Ça peut m'aider dans le futur. • Appris de revoir chaque phrase pour des fautes • J'ai appris que mettre des subordinate clause enrichit ton texte. Dans le futur je pourrais utiliser mon papier de subordinate clause pour m'aider avec mes histoires. • Ça doit être en ordre et que ça doit être avec un problème. Il faut aussi régler le problème. • Le 1st person 2nd . . . le plan, le rubric, le checklist • De lire les Chicken Soups • Les plans aident beaucoup à écrire des textes • La grammaire, le plan, les questions, où on trouve quels choses pour quel personne. • De suivre le plan • Comment écrire une anecdote et comment construire le plan.

Tableau 4-16
Réponses à la question 5 du questionnaire

<p>- Quelles compétences d'écrivain crois-tu avoir développées dans ce projet?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Comment faire les bonnes proportions du problème, la conclusion . . . • Rien • Comment écrire/lire dans des différents points de vues • Suivre l'ordre des histoires • Une compétence « Average » • Une meilleure grammaire • Je crois que j'ai développé un sens de savoir comment placer mes mots d'une bonne façon pour donner un bon déroulement à mon histoire. • Bien arranger • Beaucoup de chose que je développé dans ce projet, comme je peux écrire une histoire varié qui vient de quand j'étais petit • Je peux écrire des anecdotes • Je pense que développer mon travaille en partenaire parce-que on a travaillé beaucoup en partenaire • J'ai développé une nouvelle façon d'écrire une histoire. • L'ORGANISATION • J'ai appris d'utiliser beaucoup les « sentences openers »

Tableau 4-17
Réponses à l'énoncé 1 du questionnaire

<p>- La prochaine fois que j'écrirai une anecdote, je . . .</p>
<ul style="list-style-type: none">• Vais essayer d'écrire une anecdote qui est intéressante et qui va garder le lecteur en surpris.• Vais suivre le plan et ajouter des adjectifs, adverbes . . .• Vais les faire un peu plus longues et intéressante.• Vais tout utiliser les méthodes que j'ai apprises• Ferai plus attention à ma grammaire et mon plan• Va faire plus que 2 pages• Ajouterai plus de détails• Je ne sais pas• Aurai plus d'idées• Ajouterai plus de détails vers le dénouement de mon histoire• Vais le faire plus court et plus intéressant à lire aussi. Je vais penser avant de l'écrire pour que les personnes puissent plus comprendre• Ferai un plan et je le ferai détaillé• L'écrirai comme mes autres anecdotes• Vais vérifier ma grammaire• Vais m'assurer que j'attrape l'attention du lecteur• Trouverai une très bonne histoire

Tableau 4-18
Réponses à l'énoncé 2 du questionnaire

<p>- Ce qui m'a le plus aidé à comprendre comment écrire une anecdote est . . .</p>
<ul style="list-style-type: none">• Parler à mon groupe• C'est normalement une expérience• Le plan• La liste de ce qu'il y a dans une anecdote• Chicken soup (les exemples)• D'en écrire beaucoup et de les vérifier• Les why, what, who, how, ça m'a beaucoup aidé à comprendre et comment commencer mon histoire• Le checklist• Réviserait• C'est le plan et la leçon dans mon anecdote• Mon binder• Le tableau• C'est quoi dans une anecdote parce-que je peux regarder a la feuille et savoir c'est quoi dans une anecdote• De lire des anecdotes et les listes qu'on a faites en classe• Les exemples et quand on a essayé d'écrire nous-même• Parler à mon groupe• Quand Mme nous a montrer des exemples d'un anecdote

Tableau 4-19
Réponses à l'énoncé 3 du questionnaire

- Ce que je pense de cette expérience . . .
<ul style="list-style-type: none"> • C'était un peu amusant d'écrire une anecdote • C'est très utile si je voulais devenir écrivain/auteur • C'est le fun de écrire à propos de tes histoire à toi parce que tu les connais très bien • Était très bien et que j'ai super bien appris comment écrire une anecdote • C'est fun, ça m'a aidé beaucoup, mais je pense pas que je vais le faire dans le future • Je pense que ça m'a aidé beaucoup • C'est bien d'apprendre les anecdotes • C'est une bonne expérience • Pour apprendre comment faire des plans • C'était amusant de raconter des histoires de mon passé. • Je pense qu'écrire une anecdote c'est une expérience bien parce que ça peut t'aider à mémoriser tes mots et t'aider à faire beaucoup d'histoires • J'ai beaucoup appris • Je n'aime pas écrire des anecdotes • Je l'ai aimé parce que j'ai appris comment écrire des anecdotes • C'était amusant d'être en groupe et d'écrire • Drôle

4.5.2 Les réponses utilisant une échelle

Les élèves ont répondu à 9 énoncés en utilisant une échelle dont le 5 était beaucoup et le 1 était un peu. Il y a eu 16 répondants à cette partie du questionnaire, à l'exception du premier énoncé auquel 15 élèves ont répondu. Il est à noter qu'un élève a répondu négativement au questionnaire en entier et a répondu avec un 1 pour tous les énoncés du questionnaire. Voir le tableau 4-20 pour les résultats.

Tableau 4-20
Questionnaire pour les élèves (sur 16 répondants)

Nombre de répondants par énoncé

Énoncé/cote	5 (beaucoup)	4	3	2	1 (un peu)
Je suis satisfait de mon travail	2	8	4	0	1
Je comprends ce qui appartient à une anecdote	7	7	0	1	1
Le travail de groupe m'a aidé avec mon anecdote	8	5	1	1	1
Mon travail s'est amélioré après avoir créé les outils	5	5	4	1	1
Mon travail s'est amélioré quand je vérifiais la « checklist »	2	8	4	0	2
Mon travail s'est amélioré quand un autre élève l'a vérifié avec la « checklist »	3	6	5	0	2
Mon travail s'est amélioré quand je l'ai vérifié avec le « rubric »	3	5	5	1	2
Les outils que j'avais m'ont aidé à écrire mon anecdote	4	8	3	0	1
Je pourrais expliquer à d'autres ce qu'est une anecdote	9	4	2	0	1

4.6 Le résumé des résultats

En résumé, les résultats présentés dans cette section indiquent que les interventions suivantes ont amené les élèves à collaborer pour s'autoréguler, pour devenir plus autonomes, pour développer leur sens d'agentivité et ainsi devenir de meilleurs scripteurs. Les élèves ont examiné des exemples d'anecdotes et ont pu déterminer ce que sont les particularités de ce genre de texte. Ils ont collaboré avec l'enseignante et entre eux afin de s'approprier des outils nécessaires à l'accomplissement de la tâche d'écriture de l'anecdote. Les élèves ont collaboré à trouver ce qui leur manquait dans leurs étayages pour accomplir la tâche d'écriture. Lorsqu'ils n'arrivaient pas à réussir leur tâche d'écriture selon l'étayage qu'ils avaient et leur compréhension de ce qui était exigé, ils prenaient conscience du manque de compréhension et ils ont demandé de l'aide à l'enseignante. Ils ont donc collaboré avec l'enseignante pour s'assurer d'avoir l'étayage nécessaire afin de réaliser la tâche. Ils ont aussi collaboré avec leurs pairs dans la révision du texte et se sont autocorrigés.

Les élèves ont dit (tableau 4-12) que travailler en collaboration leur donnait des idées et de l'aide pour réussir la tâche d'écriture. Ils ont dit (tableau 4-13 et 4-14) que les outils élaborés ensemble les ont aidés à mieux comprendre l'anecdote, à mieux l'organiser et à savoir comment mieux l'écrire. Ils ont aussi mentionné (tableau 4-14) que étant donné que les outils leur appartenaient, il était plus facile de s'en servir et de se souvenir de ce qu'ils y avaient mis. Ils ont dit (tableau 4-13) que les autres élèves les ont aidés à comprendre ce qui faisait partie de l'anecdote. Les élèves ont parlé (tableau 4-15) de l'importance de faire et de suivre leur plan. Ils ont aussi remarqué (tableau 4-15)

l'importance de certains aspects grammaticaux des textes. Ils ont réalisé (tableau 4-15 et 4-17) qu'il est essentiel de bien terminer le texte. Les élèves ont aussi exprimé (tableau 4-13 et 4-16) le fait qu'ils avaient appris à mieux travailler en groupe.

Chapitre 5 Discussion

Ce chapitre traitera des résultats de cette recherche mixte et se penchera sur les thèmes qui en sont ressortis. On abordera tout particulièrement les effets de la collaboration entre l'enseignante et les élèves sur le développement d'un sens d'autonomie et l'émergence d'habiletés d'autorégulation. Dans le même ordre d'idées, leurs effets sur les habiletés des élèves comme scripteurs seront mis en évidence. Les contributions que ces résultats apportent à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture et, de manière plus spécifique, en contexte d'apprentissage et d'une deuxième langue ou d'une langue dans le milieu francophone minoritaire seront abordées. Il sera aussi question des nouvelles connaissances quant aux moyens de développer un sens d'agentivité par rapport à une tâche d'écriture de la part des élèves, et de même que des procédés d'enseignement collaboratifs de l'écriture entre l'enseignant et les élèves. La valeur de l'utilisation de l'anecdote comme genre de texte sera exposée. Quelques répercussions inattendues ont émergé et seront exposées pour conclure le chapitre. Il s'agit de l'effet de la collaboration sur la démarche d'enseignement, la prise en charge de l'apprentissage de la part de l'apprenant et le transfert des connaissances à une prochaine tâche d'écriture.

5.1 La discussion des résultats

5.1.1 Une vue d'ensemble

Par le manque de détails et de cohérence dans leurs textes diagnostiques, les élèves ont démontré qu'ils avaient besoin de structures afin d'étayer, ou autrement dit de soutenir, leurs apprentissages de scripteurs. L'enseignante a voulu pallier ces lacunes en adoptant

des stratégies d'enseignement explicite de l'écriture d'un texte tant au niveau microstructurel que macrostructurel tel que décrit dans la démarche par Blain et Cavanagh (2014) ainsi que Cavanagh et Langevin (2010). Ce sont les suggestions de ces mêmes auteurs au sujet de l'ordre et du type de leçons qui ont de prime abord inspiré les idées dans le cadre de cette recherche. Cependant, le texte narratif du genre anecdotique n'a pas été présenté dans leurs écrits. En fait, le texte narratif du genre anecdote est peu étudié.

Les élèves qui ont participé à cette recherche ont des besoins variés et la classe est loin d'être homogène. Certains ont besoin de défis et pour d'autres, les défis sont nombreux. Les élèves immigrants ne connaissent pas encore leur nouveau contexte culturel. Ils sont en apprentissage de la langue et ont été peu exposés à l'école. Certains des élèves sont en difficulté d'apprentissage et pour tous les élèves, l'anglais représente tout au moins, une deuxième langue apprise à l'école. L'anecdote a donc été choisie comme genre de texte pour cette étude afin de répondre aux besoins variés et spécifiques des élèves et à titre d'outil inclusif pour favoriser le développement des habiletés des élèves comme scripteurs.

Smagorinsky et al. (2012) confirment l'importance de ce genre de texte en nous disant qu'il est un genre à la portée de tous. La chercheuse a donc utilisé ce genre de texte afin d'explorer les effets de la collaboration entre l'enseignante et les élèves sur le développement d'un sens d'autonomie dans le cadre d'un projet d'écriture.

Compte tenu des besoins des élèves, il s'est avéré important que le genre de texte soit propice à la capacité de compréhension de leur catégorie d'âge. Le genre de texte devait

permettre la collaboration entre les élèves pour favoriser leur apprentissage de l'écriture. Il devait aussi leur permettre de générer plus facilement des idées. L'anecdote répondait à ces besoins et, en effet, les élèves étaient emballés de pouvoir raconter leurs histoires personnelles.

Pour les élèves issus d'un milieu francophone minoritaire de l'Alberta, l'écriture de l'anglais revêtait toute son importance. Afin qu'ils parviennent à compléter la tâche d'écriture, qui s'accomplissait, pour la majorité d'entre eux, dans une langue autre que leur langue maternelle, il a aussi été important de considérer l'adoption d'habiletés métacognitives, telles que l'autorégulation et l'autoévaluation, qui allaient être nécessaires afin de compléter la tâche.

L'appropriation de la tâche a été essentielle pour la réussite des élèves. Maggioli (2013) confirme cette nécessité, surtout lorsqu'il s'agit d'une deuxième langue. Les élèves avaient aussi besoin d'une tâche authentique pour optimiser leurs chances de succès. Dans l'accomplissement d'une tâche directement liée au vécu des élèves, nous savons que leur motivation est plus grande (Bransford et al., 1999; Dweck, 2006; Friesen, 2009; Shiakalli, 2014; Tipurita et Jean, 2014; Wells, 2001; Zhao et Chan, 2014). Cela dit, en choisissant l'anecdote comme genre de texte, nous avons tenu compte de la motivation des élèves, de l'appropriation de la tâche et de la possibilité d'adopter des processus de métacognition.

Les élèves devaient pouvoir faire preuve d'un sens d'autonomie et démontrer des habiletés métacognitives de régulation et d'évaluation par rapport à la tâche. C'est par la collaboration que celles-ci peuvent s'épanouir, comme nous le confirment Maggioli

(2013) et Zhao et Chan (2014). La chercheuse a donc tenu compte de l'importance de la collaboration dans l'élaboration de cette tâche d'écriture. La prise en charge de la tâche par les élèves leur a permis de mettre de l'avant des habiletés qui font appel au développement d'un sens de contrôle ou d'agentivité, comme l'ont remarqué Benson et Cooker (2012). La collaboration vécue lors de ce projet a permis à l'enseignante et aux élèves d'élaborer des outils et des stratégies à la fois à la portée des élèves, mieux compris et utilisés par les élèves et plus spécifiques à la tâche à accomplir. De plus, la qualité des procédés ayant servi à accomplir la tâche de l'écriture de l'anecdote a été concluante et a fait qu'ils ont écrit de meilleures anecdotes après l'intervention que dans le cadre du texte diagnostique.

5.1.2 Interprétation des données

À cette fin, nous reprenons des éléments d'analyse descriptive de notre traitement de donnés. Plusieurs aspects de cette recherche méritent qu'on s'y attarde.

5.1.2.1 L'étayage et l'enseignement explicite des habiletés d'écriture en milieu minoritaire et en langue seconde

Il est certain que les aspects de ce projet ont été guidés par l'enseignante qui visait d'étayer les apprentissages et les connaissances afin de construire la tâche d'écriture. Le but était de pouvoir étayer les outils devant les élèves et de leur permettre de faire des choix éventuels dans la façon de procéder pour mener à fin l'écriture de leur texte. Les écrits de Cavanagh (2006, 2010), Cavanagh et Langevin (2010), et Blain et Cavanagh (2014) ainsi que le cours de MEDU 512 au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta ont permis à la chercheuse d'organiser la suite des leçons et de guider les élèves

dans l'élaboration des outils de planification du texte. D'autres auteurs tels que Bransford et al. (1999) et Alfieri et al. (2011) ont confirmé l'importance d'étayer la tâche. O'Neill et al. (2013) ont même confirmé le lien entre l'étayage et l'autonomie. La présente étude démontre que lorsque la tâche était construite en petites bouchées, l'étayage construit sur l'un ou l'autre des connaissances et l'une à la suite de l'autre, et que les élèves avaient pris conscience des aspects du genre de texte et des éléments inclus, ils ont pu se servir de leurs acquis pour construire de meilleurs textes.

Tout au long de cette étude, lorsque les élèves ont mis à profit leurs propres outils et stratégies, tels que les listes de ce qui appartient dans l'anecdote, les schémas et la grille d'évaluation, ils ont fait appel à leurs connaissances par rapport à ce qui appartenait dans le texte grâce aux habiletés développés dans le cadre de leur collaboration. Ils savaient très bien comment se servir de ces outils et stratégies et de ce qui devait y être inclus, car ils leur appartenaient et ils s'en étaient appropriés.

L'apprentissage d'une langue seconde, à l'instar d'une langue principale, implique toujours des transferts de connaissances. Lorsqu'une tâche est étayée pour élargir l'éventail de connaissances et qu'elle est enseignée de façon explicite, le transfert des connaissances se fait plus facilement par l'élève. Maggioli (2013) nous affirme l'importance d'enseigner de façon explicite en étayant les connaissances lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue seconde. Dans le cas de cette étude, dont le texte était de type narratif et que les élèves avaient déjà écrit des textes narratifs en français, il était important de leur rappeler leurs connaissances antérieures par rapport au type de texte narratif et d'ajouter à cela les connaissances particulières à l'écriture de l'anecdote en

anglais. Une fois qu'ils avaient compris, les élèves avaient pris conscience des structures qui appartenaient à l'anecdote. Ils ont pu utiliser l'étayage des outils qu'ils avaient construit en collaboration avec l'enseignante et entre eux pour planifier et ensuite écrire leurs textes. En fait, certains n'ont pas choisi de planifier leurs textes de la même façon que d'autres. Cependant, en se servant des outils mis à leur disposition, ils ont pu s'approprier de celui qui répondait davantage à leur style d'apprentissage et intérêt pour ensuite planifier et écrire leur anecdote. Les élèves dotés d'une connaissance limitée en la langue anglaise et de même que les élèves en difficulté d'apprentissage se sont servis des outils qu'ils s'étaient appropriés, qu'ils comprenaient et qui étaient à leur portée.

5.1.2.2 Les effets de la collaboration

Tout au long de ce projet, les élèves ont construit ensemble des listes, décrivant les éléments spécifiques et les structures de l'anecdote, à la fois à leur niveau, leur portée et assez complètes pour leur niveau scolaire. La collaboration dans ce projet a permis de prendre conscience, de façon explicite, de ce qui fait partie de l'anecdote, d'utiliser cette connaissance pour créer des outils, et de s'engager dans des processus de régulation par les pairs. Ceci permet aux élèves de déterminer la valeur de leurs idées et écrits, tout autant que celles de leurs pairs pour ensuite passer à une tâche d'écriture autonome. La collaboration a eu un impact sur l'apprentissage et cela particulièrement parce qu'il y a eu une co-construction des outils, c'est-à-dire que les outils ont été construits par les élèves en collaboration avec l'enseignante en collaboration. Cela nous est affirmé par des auteurs tels que Friesen (2009), Benson et Cooker (2012), et Gomez et al. (2013).

Les élèves ont été motivés par leur travail de collaboration. Ils ont été très engagés dans la tâche d'écriture demandée. Cette motivation et leur engagement est évidente dans leurs réponses au tableau 4-12. Par exemple, un élève a écrit, en réponse : « Ça m'a vraiment aidé parce que c'était plus facile avec mon groupe de planifier mes anecdotes à cause qu'ils me donnaient beaucoup de "feed-back". » Un autre élève a répondu : « Quand je leur racontais mon histoire, ils me demandaient des questions à propos de mon histoire et ceci m'a aidé à ajouter plus de détails selon les questions qu'ils m'ont demandées. » DeWitt, Sirai, et Alias (2014) et Bachman et Scherer (2015) ont aussi confirmé que la collaboration favorise un engagement des élèves dans la tâche et en retour contribue à un accroissement de la motivation des élèves vis-à-vis de la réalisation de la tâche.

La collaboration, dans le contexte de l'apprentissage du langage, a été très bénéfique pour les élèves. Encore dans le tableau 4-12, un élève répond au sujet de la collaboration « Ils ont donné des idées pour que je travaille et j'ai pu connaître plus le monde avec qui je travaille » et un autre a répondu « Ça m'a aidée quand j'entendais leurs idées et ça m'a donné beaucoup d'idées pour mes anecdotes. » L'aspect social de la collaboration a aidé à faire épanouir l'autonomie des élèves. Cette interaction sociale lors de la collaboration avait aussi été remarquée comme étant bénéfique par Everhard et Murphy (2015).

5.1.2.2.1 La collaboration entre l'enseignante et les élèves

L'enseignante a voulu aussi, établir une collaboration entre elle et les élèves. Lorsqu'on parle de collaboration dans un projet de recherche, il s'agit soit de la collaboration entre les élèves, soit de la collaboration entre l'enseignante et les élèves. Rarement, parle-t-on de ces deux sortes de collaboration dans un même projet.

Dans le cadre de ce projet, nous avons noté il y a eu ces deux sortes de collaboration.

Lors de la collaboration avec l'enseignante, quand les élèves ont élaboré des listes au sujet de ce qui appartenait à l'anecdote, l'enseignante a rassemblé leurs idées dans des tableaux. Ces idées ont ensuite permis à l'enseignante de créer la base des critères pour la grille d'évaluation qui a, par la suite, été qualifiée par les élèves. Ces tableaux (tableaux 4-4 à 4-6) ont aussi permis le soutien nécessaire à la création des schémas de planification des écrits conçus par les élèves. La collaboration à la création des tableaux a aussi permis à l'enseignante d'élaborer la liste de vérification « checklist » pour le texte, utile aux élèves pour la révision de leur écriture. Il y avait un échange constant entre les idées des élèves et les outils que l'enseignante ajoutait à l'étayage pour donner aux élèves la possibilité de planifier et d'écrire l'anecdote.

Dans le questionnaire, si on tient compte des réponses des élèves à la question suivante, il est évident, que la collaboration a eu un effet sur leur apprentissage. En réponse à la question (tableau 4-15) : « De quelle manière la collaboration avec ton enseignante et les autres élèves dans la création d'outils lors de la réalisation de ton projet d'écriture t'a-t-elle aidé à accomplir la tâche d'écriture ? », les élèves disent que la collaboration :

- donne des idées et aide à débloquer
- rappelle la base de ce qu'il faut inclure
- rappelle ce qu'il faut mettre dans le plan et la copie finale
- aide à être plus organisé et à la tâche
- a permis d'avoir tout ce qu'il faut pour réaliser la tâche
- a permis de mieux comprendre

- aide à comprendre la bonne façon d'écrire et de rendre son texte meilleur
- a permis un partage de choses d'une façon que jamais l'élève ne l'avait fait auparavant.

Dans les réponses au questionnaire, ci-dessus, les élèves indiquent que le rôle du travail de groupe a contribué à la collaboration avec les autres élèves et de plus ils soulignent l'impact de celle-ci sur leurs apprentissages, en particulier sur la tâche d'écriture à exécuter.

5.1.2.2.2 La collaboration entre les élèves

La collaboration entre les élèves leur a permis de prendre une part active à leurs apprentissages. C'est justement ce que nous dit Saltiel (1998). Tout au long du projet, l'enseignante a guidé les élèves et leur a permis de se servir des connaissances qu'ils découvraient, en collaboration, afin de construire leurs apprentissages.

Lors de cette recherche les élèves ont collaboré en groupes de deux ou quatre à la création des listes qui se retrouvent dans les tableaux 4-4, 4-5, 4-6. Cela a permis une compréhension et une connaissance plus approfondies de ce genre de texte. Les listes des élèves étaient plus complètes qu'elles l'auraient été s'il n'y avait pas eu cette collaboration, leurs premières listes élaborées avec un partenaire étaient beaucoup moins complètes que celles qu'ils ont faites par la suite avec leur groupe de quatre.

Les élèves ont demandé de voir leur corrigé du texte diagnostique et ont ainsi collaboré à la création de la grille d'évaluation en qualifiant les niveaux de réussite. La création de cette grille du travail fait en collaboration les a rendus plus à l'aise dans le processus de correction (autocorrection et correction d'un partenaire) pour l'anecdote écrite après

l'intervention. Lorsque les élèves ont répondu au questionnaire, à la question par rapport aux outils élaborés en collaboration (tableau 4-13), un élève a répondu : « Ils me rappelaient quoi mettre dans mon plan et dans ma copie finale » et un autre élève a dit « Ça nous a aidés à être plus organisés et prêts et à la tâche et avoir tout qu'il nous faut. »

Les élèves s'encourageaient les uns les autres à mieux réussir. Ils prenaient au sérieux leur travail. Lorsqu'ils ont collaboré à la fabrication d'une liste, avec un partenaire, pour générer des idées de thèmes qu'ils pouvaient utiliser pour écrire leurs anecdotes, ils ont voulu lire plus d'exemples d'anecdotes avec leur partenaire afin de continuer à mieux cerner la tâche à accomplir. Ils étaient motivés par cette collaboration.

L'enseignante avait proposé l'utilisation d'une stratégie « snapshot » demandant de dessiner des images pour 6 moments dans l'anecdote. Les élèves ont collaboré en se donnant de la rétroaction par rapport aux images et en se posant des questions. La collaboration lors de cette tâche a permis aux élèves d'avoir une rétroaction immédiate par rapport à leurs idées qu'ils ont ensuite utilisé pour ajouter des détails à leurs images.

Afin de favoriser la collaboration entre les élèves, l'enseignante a fourni la grille de vérification/checklist pour leurs anecdotes. Elle a encouragé les élèves à faire la vérification de l'anecdote d'un autre élève. Ils ont collaboré à la vérification de leurs textes et cette collaboration a permis de donner de la rétroaction à leur partenaire.

Aussi, la chercheuse a remarqué que travailler ensemble, en collaboration avec l'enseignante et les autres élèves, a facilité l'écriture du texte pour les élèves qui avaient eu de la difficulté à écrire le texte diagnostique. Ce point est corroboré par Shiakalli

(2014) qui remarque que les élèves qui ont des difficultés sont plus aptes à les surmonter par l'entremise de la collaboration.

Quand l'enseignante a posé la question suivante dans le questionnaire : « De quelle manière le travail de groupe t'a-t-il permis de collaborer avec les autres élèves dans la planification de tes idées pour la tâche d'écriture? » Les élèves ont répondu que :

- le « feedback » les avait aidés
- qu'ils ont pu ajouter des idées, des détails et des mots pour élaborer
- qu'entendre les idées des autres et les différents points de vu aidait à penser
- que ça inspire
- qu'ils ont pu s'exprimer, partager leurs connaissances et comprendre l'anecdote.

On peut voir par les réponses des élèves que la collaboration les a aidés à mieux comprendre ce genre littéraire, à générer des idées et à exécuter la tâche d'écriture demandée. Ils avaient une meilleure idée de ce qu'ils avaient à faire grâce à la rétroaction reçue et ils ont pu se servir de cette rétroaction afin d'apporter des améliorations à leur texte. La collaboration avait permis aux élèves de s'inspirer des idées des autres. En exprimant leurs idées aux autres et à partager leurs connaissances au sujet de ce genre littéraire, ils ont mieux compris l'anecdote. C'est en grande partie à cause de la collaboration que les élèves ont intégré les connaissances nécessaires à l'accomplissement de la tâche.

5.1.2.3 Les effets de l'autonomie et de l'autorégulation sur les habiletés des élèves en tant que scripteurs

L'autonomie et l'autorégulation occupent une part considérable de cette étude. Ils ont permis aux élèves de développer un sentiment de compétence par rapport à la tâche. Cela se voit dans le tableau 4-20, dans lequel 88 % des élèves ont répondu par un 4 ou un 5 (beaucoup) à cet énoncé : Je comprends ce qui appartient dans une anecdote et 81 % des élèves ont répondu soit avec un 4 ou un 5 (beaucoup) à l'énoncé suivant : Je pourrais expliquer à d'autres ce qu'est une anecdote. Les élèves se sont sentis compétents car ils ont pris en main leurs apprentissages. Ce sentiment de compétence avait aussi été remarqué par Bachman et Scherer (2015).

L'autorégulation des élèves face à leur projet faisait partie de ce que visait l'enseignante. Elle cherchait à rendre les élèves plus autonomes par rapport à leurs apprentissages et à les amener à développer leur autonomie. Goetz et Hall (2013) confirment l'idée que l'autorégulation est essentielle au développement de l'autonomie. Par ce projet, l'enseignante visait à créer une atmosphère dans laquelle les élèves prendraient en main leurs apprentissages. L'enseignante a donc collaboré avec les élèves afin de créer un étayage d'outils et de connaissances. Par la suite, les élèves ont acquis les connaissances nécessaires concernant l'anecdote comme un genre de texte narratif et ont pu contribuer de manière collaborative à la création d'outils pour appuyer le développement de leurs habiletés en tant que scripteurs.

Les élèves sont devenus des participants actifs quant à la construction de leurs savoirs, l'élaboration de leurs propres outils, de même que leur engagement dans des processus

d'autoévaluation et d'évaluation de leurs pairs. Cette participation active et l'interaction entre les élèves ont été essentielles dans le développement de l'autonomie des élèves lors de cette tâche d'écriture. Ceci est consistant avec ce que disent les chercheurs Everhard et Murphy (2015) et White et DiBenedetto (2015).

Les élèves se sont souvent référés aux exemples d'anecdotes qu'on leur avait procurées. Ils s'en servaient afin de vérifier si ce qu'ils disaient était fondé avaient raison de dire ce qu'ils disaient. C'était prédominant au début de ce projet lorsqu'ils étaient en travail avec un partenaire. Ils devaient trouver ce qui faisait partie de l'anecdote avec leur partenaire et ils voulaient être certains de trouver tous ces éléments. Ils ont donc examiné des exemplaires d'anecdotes et sont même retournés dans les livres à plusieurs reprises. Plus d'un élève a demandé, à plus d'une reprise, s'il était permis d'avoir un livre afin de vérifier ce qui était dans les exemples. Il était important pour les élèves de trouver les éléments faisant partie de l'anecdote parce que tous les élèves de la classe dépendaient de ces informations pour, éventuellement, être capables d'accomplir la tâche. Ils ont voulu lire plus d'exemples d'anecdotes avec leur partenaire, car ils se rendaient compte qu'il leur manquait des éléments, faisant ainsi preuve d'autorégulation. Ils ont alors demandé les livres et se sont inspirés des exemples pour ajouter à leurs listes, ainsi faisant ainsi preuve d'autonomie. Aussi, au cours de la production du texte, les élèves ont ressorti ces listes, ce qui a mené à une plus grande autonomie.

Quand l'enseignante a montré le contre-exemple d'un texte, que les élèves ont discuté des éléments manquants et qu'elle leur a montré un bon exemple de la même anecdote, ils se sont servis de leurs observations pour compléter une liste de ce qui appartient à

l'anecdote. Une observation qu'ils ont faite est qu'ils auraient besoin de l'élément accrocheur « lead » dans leur texte. Ils ont pris conscience qu'ils devaient trouver une façon d'accrocher l'attention de leur lecteur afin de susciter son intérêt étant donné qu'ils avaient étudié cela plus tôt dans l'année. Cela marque un début du développement du sens de responsabilité envers leur travail qui sera observé davantage tout au cours du projet.

Les élèves se sont aussi servis de leurs connaissances antérieures afin de pouvoir s'entraider dans la tâche de créer un schéma. Ils ont ensuite choisi de vérifier, au moyen d'habiletés de régulations métacognitives, si leurs connaissances antérieures étaient bonnes en vérifiant la structure des anecdotes dans les exemples qui leur avaient été fournis. Ils étaient très motivés à trouver un schéma qui pourrait fonctionner, car ils le faisaient pour eux-mêmes et mais aussi pour leurs pairs. Leur motivation venait du contrôle que fabriquer leur propre schéma leur donnait et ce contrôle aidait à mettre de l'avant leur sens d'autonomie.

En partageant la stratégie de planification « snapshot », les élèves se sont posé des questions l'un à l'autre, afin de faire clarifier l'intention de l'auteur par rapport à leur histoire. Cet échange a été un moment dans lequel une stratégie de régulation métacognitive par les pairs a été utilisée. Par la suite, les pairs ont aussi fait des suggestions par rapport au texte de leur partenaire. C'est un exemple de la co-régulation que les élèves ont démontré lors de ce projet grâce aux stratégies proposées par l'enseignante à titre d'étayage. Les élèves ont fait preuve d'autonomie lors de cette

activité lorsqu'ils sont retournés faire des ajustements à leurs images « snapshots » sans que l'enseignante ait à leur dire de le faire.

Lorsque les élèves cherchaient un thème pour leur anecdote, ils ont choisi d'utiliser les livres de *Chicken Soup for the Soul*, car ils avaient vu que les histoires étaient classés par thème. On voit par ce geste l'émergence de l'adoption de stratégies d'autorégulation.

Quand les élèves ont demandé le corrigé du texte diagnostique, ils ont d'abord dû prendre conscience qu'ils avaient besoin de cette rétroaction (autorégulation) et de prendre la responsabilité de la demander (autonomie).

En travaillant en collaboration avec l'enseignante et leurs pairs, lors de la construction de la grille d'évaluation, les élèves ont demandé des exemples de mots qualitatifs. Ils n'arrivaient pas à bien accomplir la tâche demandée et ont fait preuve d'autorégulation lorsqu'ils s'en sont rendu compte. Ils ont aussi fait preuve d'un sens de contrôle ou d'agentivité concernant leurs apprentissages lorsqu'ils ont demandé à l'enseignante une liste d'exemples. Ils commençaient à prendre de plus en plus contrôle de leurs apprentissages.

Le fait de travailler en collaboration a augmenté le désir des élèves de vouloir réussir la tâche. Cela les poussait à vouloir gérer leur tâche et a eu comme résultat qu'ils ont fait preuve d'autonomie.

À un moment donné du projet, un élève a exprimé le besoin d'avoir une leçon au sujet des points de vue du narrateur du texte. Il a demandé ce qu'étaient les différents points de vue et comment les distinguer. L'élève reconnaissait le besoin d'uniformiser le point de

vue dans son texte en entier (l'autorégulation) et revendiquait pour tous ses copains de classe, qui n'avaient pas de réponses à lui procurer, l'information de la part de l'enseignante (autonomie). Lorsque cet élève a demandé l'information et une leçon, les élèves ont été majoritaires à dire qu'ils désiraient la leçon. Ils demandaient de connaître la différence entre la première, deuxième et troisième personne dans le point de vue. C'est un exemple de l'émergence du sens d'agentivité et d'autonomie que les élèves étaient en train de développer. Au cours suivant, lorsque les élèves ont travaillé en collaboration pour identifier le point de vue dans de courts textes, certains élèves ont classé les fiches dans leur dossier d'écriture tout de suite, sans que l'enseignante le demande. Ils voulaient pouvoir s'y référer lors de l'écriture de leur anecdote, faisant ainsi preuve d'autonomie.

Lors de la planification de l'écriture, les élèves se sont mis à parler avec les autres de façon spontanée et la classe est devenue bruyante. Les élèves ont fait preuve d'autorégulation et d'autonomie à ce moment, car ils partageaient leurs idées avec des copains afin d'en vérifier leur efficacité et de vérifier la réaction des autres face à leurs idées. En effet, ils voulaient savoir si leurs idées étaient bonnes et intéressantes pour leur public. Ils sont aussi retournés, de façon autonome, dans les livres de *Chicken Soup for the Soul* afin de vérifier la structure de ces textes.

L'utilisation du « checklist » et de la grille d'évaluation afin de vérifier leurs textes a aussi amené les élèves à s'entraider et les a poussés à s'engager dans un processus d'autorégulation. Les élèves étaient conscients qu'un autre élève allait corriger leur texte et ils se sont dévoués à enlever autant d'erreurs possibles avant que leur copain de classe

en fasse la correction. Ils ont donc été plus portés à vérifier dans des dictionnaires, des dictionnaires de synonymes, les outils développés en classe et auprès des autres dans la classe. Peu d'élèves ont vérifié auprès de l'enseignante, ils cherchaient vraiment à trouver par leurs propres moyens pour s'autocorriger. Ils ont démontré un sens de contrôle sur la qualité de leur travail.

Lors de l'écriture du deuxième texte, à l'étape de la planification, un élève a demandé s'ils avaient le droit d'utiliser le matériel qui était dans leur portfolio. L'enseignante a répondu de façon affirmative et tous les élèves se sont mis à sortir leurs documents. Cet élève revendiquait pour tous ses copains le droit d'utiliser les outils. Par conséquent, l'autonomie de cet élève devenait un fait collectif. Les élèves en étaient arrivés à faire preuve non seulement d'autonomie, mais d'entraide collective afin de prendre en main leurs apprentissages et donc d'agentivité. Ils n'avaient plus besoin de l'enseignante pour leur dire comment procéder.

Les résultats indiquent que lors de cette même activité, les élèves ont demandé du temps pour parler de leurs idées avec les autres. Ils ont continué ces discussions le lendemain avec d'autres copains de classe. Ils en étaient rendus au point de revendiquer pour avoir le droit de faire ce dont ils avaient besoin pour accomplir la tâche. C'est un exemple de la prise de contrôle sur leur apprentissage et donc d'agentivité.

Lors de l'écriture de cette deuxième anecdote, les élèves ont fait preuve d'autonomie et d'autorégulation de maintes façons. Ils ont fait la consultation de leurs documents d'appui, ont consulté leurs copains de classe, ont consulté les dictionnaires et surtout ont accompli la tâche en demandant peu d'aide de l'enseignante. Ils demandaient plutôt

l'aide de leurs copains de classe. Ils se sont évalués et ont fait des suggestions. Ils travaillent de façon autonome tout en utilisant les ressources à leur disposition. Les résultats de l'observation en classe démontrent que les élèves étaient en train de développer un sens d'agentivité et d'autonomie vis-à-vis leurs apprentissages.

Lorsqu'il a été temps de choisir une des deux anecdotes écrites après les interventions en classe pour la mettre au propre à l'ordinateur, les élèves se sont tournés vers leurs copains afin de savoir laquelle des deux était la meilleure. Ils ont continué de discuter et de poser des questions à leurs pairs tout au long de la mise au propre. Cependant, ils ont très peu consulté l'enseignante. Ils se sentaient en mesure d'accomplir la tâche sans cette consultation. Les élèves avaient atteint un niveau d'autonomie suffisant pour consulter au besoin, mais pour avoir confiance en leurs habiletés et ceux de leurs copains face à la tâche. Ils ont même demandé une nouvelle copie de la « checklist » et ont vérifié leur propre texte et celui d'un partenaire. La vérification s'est fait sans que l'enseignante ait à le demander et ce qui démontre la prise de contrôle sur la révision du texte et donc un sens d'agentivité de la part des élèves.

Suite à l'élaboration de leurs propres outils et de leurs propres histoires, le sentiment d'appropriation à la tâche était fort chez les élèves. Cela a été exprimé par l'élève qui a répondu au questionnaire à la question du tableau 4-15 par ceci : « J'avais des certaines façons que je voulais planifier mon anecdote, et en faisant mes propres outils je me souvenais exactement comment mon histoire allait se dérouler. »

Les élèves ont développé non seulement de l'autonomie face à leur tâche d'écriture, mais aussi un sens de communauté et revendiquaient le droit d'utiliser les ressources et

insistaient pour qu'elle leur fournisse ce dont ils croyaient avoir besoin pour accomplir la tâche. Les demandes n'étaient pas faites de façon individuelle, mais pour la collectivité des élèves. C'était devenu une agentivité, non pas individuel, mais plutôt collectif.

5.1.2.4 La comparaison des textes diagnostiques et le projet d'écriture après

l'intervention

Suite à l'écriture au propre de l'anecdote de leur choix, la chercheuse a pu faire une comparaison entre le texte diagnostique et le texte écrit après l'intervention afin de déterminer si les élèves avaient amélioré leurs habiletés de scripteurs. Les tableaux 4-8 (p. 88), 4-9 (p.90) et 4-10 (p.92) permettent de voir les résultats de cette comparaison.

Le tableau 4-21 permet de voir la perception des élèves par rapport au développement de leurs habiletés comme scripteurs.

Le tableau 4-8 démontre une amélioration des écrits des élèves par rapport à l'introduction du texte. Une des améliorations fut le nombre d'élèves qui avaient amélioré leurs textes et qui n'étaient plus dans la catégorie pauvre. La majorité des élèves étaient en mesure d'écrire une anecdote acceptable. En fait, aucun élève n'a remis un travail non satisfaisant dans l'introduction après l'intervention.

Il est évident que la majorité des élèves avaient une connaissance antérieure du cadre et de la structure du texte narratif. Ils se sont tout de même améliorés face à la macrostructure de leurs textes après l'intervention.

Les élèves ont pu, lors du travail en collaboration, prendre connaissance des éléments manquants dans leurs anecdotes tels que le manque d'émotions, d'un élément accrocheur

puissant et du thème. La majorité des élèves ont ensuite inclus ces éléments dans l'anecdote écrite après l'intervention.

En écrivant l'anecdote après les interventions, les textes étaient beaucoup plus cohérents et intéressants, car ils avaient plus de détails et le lecteur pouvait mieux s'imaginer ce qui se passait. Les élèves avaient palliés des manques de cohérence grâce à la collaboration. Les anecdotes étaient plus intéressantes car les élèves avaient fait preuve d'autorégulation et de co-régulation pour se rendre compte des lacunes de leurs textes. Ils avaient pris contrôle de leurs textes et s'étaient approprié les stratégies de révision afin d'améliorer leurs écrits.

Dans le développement du texte (voir le tableau 4-9), les résultats démontrent aussi une amélioration des écrits. Les élèves ont compris l'importance de fournir des détails et des descriptions à leurs lecteurs. Ils ont aussi fourni plus d'information par rapport aux actions de leurs personnages et ont mieux inclus les sentiments de leurs personnages. Le texte était mieux relié au thème et le problème était mieux défini.

En étudiant en collaboration les exemples d'anecdotes, les élèves ont pris conscience de ce qui devait en faire partie et ont donc fait preuve d'autorégulation et de co-régulation. Ils ont compris aussi ce qui était absent dans leurs textes diagnostiques. Ils ont ainsi mieux décrit le problème et relié le texte au thème. Par leur prise de conscience face aux lacunes et face aux corrections qu'ils ont apportées à leurs textes, les élèves démontraient le développement de leur sens d'autonomie et d'agentivité. Tout particulièrement, en se préoccupant d'inclure un problème et en reliant mieux leur texte à leur thème, les élèves ont ainsi fait appel à des habiletés d'autorégulation envers la qualité de leur texte.

Dans le cadre de leurs conclusions (voir le tableau 4-10), les élèves ont non seulement pris conscience de la nécessité d'avoir un problème dans leurs textes, mais ils ont aussi réalisé l'importance d'y inclure une résolution. Cela a été possible grâce à la prise de conscience faite lors de l'étude des textes exemplaires et de la création des listes de ce qui appartenait dans ce genre de texte.

Qui plus est, dans la conclusion, les élèves ont mieux inclus les sentiments de leurs personnages. Ils ont aussi été capables de relier la conclusion au thème. Ils ont amélioré la cohérence de leurs textes par surcroît la microstructure du texte. Ils ont utilisé les outils qui étaient à leur disposition, ainsi que le « checklist » afin de vérifier le contenu de leurs textes et étaient plus à même d'écrire un texte complet. Les ajouts à leurs textes démontrent à quel point ils ont fait preuve d'autonomie et d'agentivité, car ils ont utilisé les nouvelles connaissances acquises afin de prendre en charge et améliorer leur texte.

Les histoires après l'intervention expliquaient mieux la cohérence situationnelle. Il était plus facile de comprendre le thème du texte et de la leçon apprise afin de se situer par rapport au message véhiculé par l'élève (voir les tableaux 4-8 à 4-10).

Le tableau 4-21 démontre que la majorité des élèves se disent confiants par rapport au contenu de l'anecdote en tant que genre de texte au point où ils se sentent confiants de l'expliquer à d'autres. Deux des facteurs contribuant à leur confiance, selon les élèves, est le travail de collaboration et les outils qu'ils avaient.

Ces résultats démontrent que le travail collaboratif et la création des outils en collaboration a eu un effet positif sur l'apprentissage des élèves. En effet, 88 % des élèves ont dit que le travail de groupe a aidé l'écriture de l'anecdote. Ce 88 % des élèves

ont répondu par des 3, 4 et 5 sur l'échelle (1 *un peu* et 5 *beaucoup*). Aussi, 88 % des élèves ont dit que leur travail s'était amélioré après la création des outils. En plus, 94 % des élèves ont dit que les outils qu'ils avaient les ont aidés à écrire l'anecdote. Les élèves qui ont indiqué que le « checklist » les avait aidés à améliorer leurs textes étaient à 88 %. Ceux qui ont indiqué que leur travail s'est amélioré lorsqu'un autre élève a vérifié leur texte avec le « checklist » était à 88 % aussi. Il y a 81 % qui ont indiqué que la grille d'évaluation, rubrique, les avait aidés à améliorer leurs textes.

Ces résultats démontrent que la collaboration a permis aux élèves de mieux réussir la tâche demandée. Ils se disent plus capables de gérer leurs projets après avoir créé les outils en collaboration et ces outils ont ensuite permis à plusieurs des élèves d'améliorer leurs textes lors de l'étape de la révision.

5.2 Les contributions

5.2.1 Les contributions par rapport à l'enseignement de l'écriture

Cette recherche a démontré l'importance que les élèves aient les outils nécessaires à l'écriture de leurs textes. C'est confirmé par Blain et Cavanagh (2014) et Cavanagh et Langevin (2010). Lorsque les élèves n'avaient pas fait de plan, en utilisant un schéma, tel qu'avec le texte diagnostique, l'absence de celui-ci a eu un impact négatif sur la qualité de leurs textes, pauvres en général, malgré leurs connaissances antérieures au sujet du texte narratif. Les schémas que les élèves ont créés en collaboration étaient présents lors de l'écriture du texte final et l'impact positif fut des textes mieux composés. C'est conforme à ce que confirme Cavanagh (2006, 2010), Cavanagh et Langevin (2010), et

Blain et Cavanagh (2014) dans leurs écrits. Le fait de développer et de choisir leur propre schéma a créé une plus grande prise en charge du projet par les élèves. Ils ont développé un plus grand sens d'autonomie et les résultats démontrent, par les commentaires des élèves et de leurs résultats dans les textes après l'intervention, que les élèves étaient devenus de meilleurs scripteurs.

Dans le cadre de cette recherche, la prise en charge des élèves par rapport à leur projet d'écriture a entraîné des résultats plus élevés dans la tâche d'écriture finale. Le sentiment que le projet leur appartenait était fort et a été mis en évidence dans les dernières tâches quand les élèves mettaient au propre leur anecdote et qu'ils ne sentaient pas la nécessité de demander de l'aide à l'enseignante. S'ils avaient des questions, ils allaient plutôt les poser à des copains de classe, particulièrement ceux avec qui ils avaient travaillé en groupe. Ils étaient devenues autonomes parce qu'ils savaient ce qu'ils devaient faire afin de réviser leurs textes et ils étaient devenus à l'aise de faire leur révision en collaboration avec les autres élèves.

Les textes des élèves contenaient, en majorité, des paragraphes qui étaient améliorés par rapport à leur texte diagnostique. Cela confirme que la collaboration et la prise de conscience avec d'autres élèves par rapport au contenu de l'anecdote a mené à une habileté accrue de scripteur. Dans le questionnaire (tableau 4-12), lorsqu'on a demandé à un étudiant comment la collaboration avait aidé à la planification du texte, il a répondu : « Par nous donner des idées, un peu s'aider ensemble et partager tout ce qu'on sait au sujet des anecdotes. » Un autre élève nous parle des compétences qu'il a développés lors

de ce projet (tableau 4-16) : « Je crois que j'ai développé un sens de savoir comment placer mes mots d'une bonne façon pour donner un bon déroulement à mon histoire. »

L'anecdote est un texte personnel. Cela va de soi que c'est un texte qui a rapport avec ce que connaît l'élève. Le fait d'utiliser ce genre de texte a augmenté la motivation des élèves par rapport à l'écriture. Ils voulaient parler de leurs histoires, ils voulaient les raconter et ont été plus susceptibles d'en discuter ensemble lors de ce projet. Lorsque les élèves ont répondu à l'énoncé suivant (tableau 4-19) : Ce que je pense de cette expérience . . . un élève a répondu « C'était amusant de raconter des histoires de mon passé. »

Pour les élèves en difficulté d'apprentissage, l'écriture de l'anecdote a été plus facile, car ils pouvaient s'attarder à l'art de raconter l'histoire et à l'ajout des détails dans le texte sans avoir à se souvenir en plus de ce qu'ils inventaient pour inclure dans le texte. Les idées contenues dans l'histoire leur étaient familières. Encore dans le tableau 4-19, un élève a fait cette remarque « C'est le fun de écrire à propos de tes histoire à toi parce que tu les connais très bien. »

Dans le cadre de ce projet, tous les élèves ont pu participer de manière active. Ils ont pu participer grâce au fait que l'anecdote part du vécu de l'élève. Puisque l'écriture de l'anecdote est une tâche authentique, significative et reliée au vécu des élèves, les élèves ont pu s'engager et participer pleinement à la tâche. S'il y a un manque de connaissances culturelles ou régionales, l'élève ne serait pas en mesure de participer pleinement à la tâche d'écriture et ne pourrait pas démontrer son plein potentiel ni son plein rendement. Il y a eu une élève, en particulier, qui est immigrante, arrivée au Canada et en Alberta

depuis moins d'un an, pour qui l'anglais est une langue additive, pour qui la culture canadienne est nouvelle et qui n'était pas en mesure d'écrire un texte narratif adéquat avant l'intervention, car elle était sous-scolarisée. Pour cette élève, le fait de pouvoir raconter sa propre histoire ne lui causait aucune barrière culturelle. Les outils qu'elle a créés lui ont aussi permis de comprendre comment elle devait procéder pour écrire son texte et ce qu'elle devait y inclure. Il ne lui restait que des barrières langagières qu'elle a pu surmonter avec l'aide des autres élèves. Enfin, lorsque son texte écrit après l'intervention a été noté, le texte était acceptable. Cette élève a amélioré toutes les parties de son texte. Dans l'introduction, l'anecdote était munie de plus de détails qui rendaient l'histoire plus intéressante, qui permettaient de mieux connaître les sentiments des personnages et qui introduisaient mieux le thème. Dans le développement, elle avait aussi ajouté plus de détails, ce qui faisait qu'il y avait plus de descriptions, ça rendait le texte plus intéressant à lire, ça nous permettait de mieux comprendre les personnages et leurs sentiments et de mieux cerner quel est le problème. Le texte est aussi demeuré plus relié au thème. Dans le texte après l'intervention, cette élève avait inclus une conclusion reliée au thème et qui fournit une résolution, alors qu'elle n'avait pas de conclusion dans le texte diagnostique.

Le fait de créer leurs propres outils, tels que les listes de ce qui appartenait dans l'anecdote et ce qui en fait partie, les schémas et les grilles d'évaluation ont permis aux élèves de mieux gérer leurs projets d'écriture. Voici les réponses que les élèves ont apportées à la question suivante (tableau 4-15) du questionnaire : De quelle manière est-ce que les outils que tu as créés t'ont aidé à mieux gérer ton projet d'écriture ?

- ne pas oublier les choses à mettre
- me garder sur la même piste et focalisé (alors, rester fidèle au sujet)
- le plan aide le plus
- l'organisation / les idées n'étaient pas tous mélangés
- l'ordre chronologique
- avoir toutes les parties
- l'utilisation de ses propres outils aide à se rappeler de son histoire
- aide à dire (raconter) son histoire
- rendre plus intéressant
- le dessin aide à mieux écrire
- dire ce que je veux écrire.

Les élèves ont développé un sens d'appartenance face aux outils, car ils avaient collaboré avec l'enseignante à leur création. Selon eux, ils se souvenaient plus de ce qu'ils devaient inclure dans leurs textes, ils étaient plus fidèles à leurs sujets et c'était plus facile d'avoir tous les éléments nécessaires à l'écriture du texte. Ils s'engageaient dans des processus d'autorégulation en prenant conscience de ce qui devait être dans le texte. Leur sens d'autonomie et d'agentivité ont augmenté par le fait qu'ils prenaient contrôle de leurs textes en utilisant les outils.

Les élèves se sont aussi exprimés dans le questionnaire (tableau 4-16) par rapport à leurs apprentissages au sujet de l'écriture. Voici les réponses que les élèves ont apportées à la question suivante : Qu'est-ce que tu as appris qui pourra t'aider à mieux écrire des textes et quels outils pourras-tu utiliser afin d'écrire ces textes dans le futur ?

- la connaissance de comment écrire l'anecdote et construire le plan
- l'importance de toujours faire le plan
- comment faire une liste des choses (parties du texte) importantes
- l'utilisation d'images en format « snapshot » ou « flashcard »
- l'importance d'inclure les sentiments des personnages
- mettre la majuscule au début d'une phrase et la ponctuation à la fin (prise de connaissance d'un concept qui aurait dû avoir été maîtrisé au préalable mais qui a été intériorisé par l'entremise de la collaboration)
- les stratégies de révision du texte (une phrase à la fois)
- comment enrichir son texte avec des clauses subordonnées
- que les textes doivent être en ordre et avoir un problème qui est résolu
- comment écrire en tenant compte du point de vue
- l'importance de l'utilisation de la grille d'évaluation et d'un checklist.

Selon leurs réponses, on peut voir que les élèves avaient pris conscience de l'importance d'avoir un plan (un schéma ou autre outil de planification), faisant ainsi preuve d'autorégulation. Il est important de se rappeler que cette prise de conscience était, suite à l'analyse des textes diagnostiques, une des préoccupations de l'enseignante face aux lacunes de ces textes. Les élèves ont dit qu'ils savaient aussi faire une liste des parties du texte qui sont importantes. Ils avaient aussi pris conscience de l'importance d'inclure les sentiments des personnages afin d'enrichir leurs textes. C'est une autre évidence de l'autorégulation. Les élèves sont capables de parler de leurs habilités à s'autocorriger par rapport à la grammaire du texte. Ils sont plus à l'aise et donc plus autonomes par rapport

à certains aspects de cette correction qu'ils ne l'étaient avant l'intervention. Ils sont maintenant conscients qu'ils doivent avoir un problème résolu, une autre lacune qui avait été mentionnée dans l'analyse du texte diagnostique. Ils savent aussi qu'ils doivent tenir compte du point de vue du texte et après la leçon ils disent qu'ils vont en tenir en écrivant. Ils sont donc devenus plus autonomes envers ces aspects de la rédaction d'une anecdote. Finalement, ils disent aussi qu'ils sont conscients de l'importance d'utiliser une liste de vérification du texte et de la grille de correction pour réviser leurs textes. Par cette prise en charge de leurs apprentissages et ces prises de conscience, les élèves sont plus autonomes et font preuve de plus d'agentivité face à leurs tâches d'écriture. Par conséquent, ils ont amélioré leurs habiletés de scripteurs.

Les élèves se sentaient plus en mesure d'écrire une anecdote. Ils avaient plus confiance en leurs habiletés de scripteurs suite au projet. Voici les réponses que les élèves ont apportées à la question suivante (tableau 4-17) : Quelles compétences d'écrivain crois-tu avoir développé dans ce projet ?

- Les bonnes proportions pour les parties du texte (problème et conclusion)
- lire et écrire dans différents points de vue
- comment suivre l'ordre des histoires
- une meilleure grammaire
- comment placer les mots pour avoir un bon déroulement
- comment écrire une histoire variée de quand j'étais petit
- je sais écrire des anecdotes
- comment développer un travail en partenaire

- nouvelle façon d'écrire une histoire
- l'organisation du texte.

Dans les réponses ci-dessus, les élèves se disent plus compétents et donc plus en contrôle de leurs apprentissages par rapport à l'écriture d'une anecdote, à la structure de leurs textes, à la cohérence de leurs textes, à écrire selon un point de vue, à leur grammaire et aussi à leur travail en collaboration. Ils affirment par leurs réponses ce qui a été noté dans les tableaux 4-8 à 4-11 lorsque la comparaison est faite entre le texte diagnostique et le texte après l'intervention.

Les élèves ont aussi été capables d'exprimer ce qui leur avait été le plus utile pour accomplir la tâche d'écriture demandée. Voici les réponses que les élèves ont apportées à l'énoncé suivante (tableau 4-19) : Ce qui m'a le plus aidé à comprendre comment écrire une anecdote est . . .

- Parler à son groupe
- le plan
- la liste de ce qu'il y a dans l'anecdote
- les exemples de *Chicken Soup for the Soul*
- d'en écrire plusieurs et les vérifier (la pratique)
- le cadre d'écriture pour l'anecdote
- la « checklist »
- de réviser
- la leçon qui avait été donnée
- le contenu du cartable/dossier.

Les réponses des élèves permettent de jeter un coup d'œil sur ce qui est, à leur avis, le plus utile pour leur développement et leurs apprentissages. Ils confirment que la collaboration, le développement de leurs propres outils, l'étayage des outils et les outils de révision ont tous fait une différence positive dans l'acquisition de leurs connaissances et dans leurs apprentissages. Ils ont même indiqué que la pratique d'écrire plus d'une fois le même genre de texte et de le réviser avait eu un impact sur leurs apprentissages.

5.2.2 Les contributions par rapport à l'enseignement d'une deuxième langue ou d'une langue additive

Tel que remarqué par la chercheuse lors de ce projet, les élèves étaient motivés à écrire le texte, et ce, même pour les élèves qui écrivaient dans une langue seconde ou additionnelle peu connue. Permettre aux élèves d'écrire au sujet de leur vécu et de ce qui est personnel est motivant pour les élèves. Ils n'avaient pas besoin d'inventer ce qu'ils écrivaient, car l'histoire faisait partie de leurs souvenirs et était emmagasinée dans leur mémoire. Les élèves pour qui l'anglais était une langue relativement nouvelle pouvaient se concentrer sur l'expression des idées dans une nouvelle langue sans avoir à imaginer des événements et des détails. L'écriture de ce genre de texte contribuait à réduire la charge cognitive, celle d'inventer un contexte, et permettait aux élèves de se concentrer sur les apprentissages essentiels à leurs habiletés de scripteurs.

Il est certain que dans le cadre de l'apprentissage d'une deuxième langue, les élèves pourront utiliser les connaissances nouvellement acquises et en faire un transfert vers d'autres langues connues. L'inverse est aussi vrai. Plusieurs des élèves utilisaient leurs connaissances du processus d'écriture dans la langue première afin de pallier des lacunes

dans la langue seconde. En fait, les habiletés de scripteurs des élèves se sont améliorées et ces nouvelles habiletés, telles que la prise de connaissances par rapport au particularités du genre de texte demandé, à la création des outils de planification, à la cohérence du texte et à la révision des écrits, peuvent être utilisés dans l'écriture dans le contexte de langue maternelle, seconde ou additionnelle. Étant donné que ce sont des objectifs qui se trouvent dans le programme d'études en Alberta, pour l'enseignant qui enseigne l'écriture, ce transfert des connaissances peut avoir un impact sur les habiletés de scripteurs des élèves peu importe la langue. Cela est d'autant plus important puisque les élèves qui arrivent dans les salles de classe en Alberta sont de plus en plus souvent plurilingues.

Ce projet a permis aux élèves de parfaire leur vocabulaire. En collaborant et en cherchant ensemble dans les exemples d'anecdotes, les élèves ont pu parfaire leur vocabulaire afin de construire leur propre texte. Ils avaient accès à un vocabulaire qui était à leur portée. Aussi, leurs copains de classe ont aidé à trouver les bons mots lorsqu'ils collaboraient et travaillaient en groupes ou avec un partenaire.

Il était important de trouver un genre de texte qui pouvait répondre aux besoins de tous les élèves. L'anecdote répondait justement à l'écart entre les habiletés linguistiques, cognitives et de scripteur des élèves. Cela a été mis en évidence dans la réponse de l'élève au questionnaire lorsqu'il parle de la majuscule et du point et de l'autre qui parlait de clauses subordonnées. Les deux élèves avaient des besoins d'apprentissage très différents et pourtant, l'écriture de l'anecdote a pu répondre aux besoins des deux élèves.

5.2.3 Les contributions par rapport à l'enseignement en milieu francophone minoritaire

Dans le milieu francophone minoritaire en Alberta, l'apprentissage de l'anglais est obligatoire. Pour plusieurs de nos élèves, l'anglais est la deuxième langue ou une langue additionnelle et nous avons pu voir comment l'anecdote a permis aux élèves de prendre confiance en leurs habiletés de scripteurs en anglais. Suite aux résultats positifs de cette étude, la chercheuse reconnaît la valeur de l'adoption du texte de genre anecdotique pour répondre aux besoins variés des élèves. L'anecdote est un genre de texte inclusif qui permet à tous d'avoir de quoi à raconter. C'est un genre de texte qui a permis à ces élèves de s'améliorer en tant que scripteurs. Ce genre de texte devrait donc être ajouté au programme d'études dans la section des objectifs d'écriture.

Les élèves pour qui l'anglais n'est pas une première langue ont beaucoup profité de la collaboration avec leurs pairs dans ce projet. Ils ont acquis du vocabulaire et ils ont pu mieux comprendre le travail demandé parce que les autres élèves leur fournissaient des explications lorsqu'ils en avaient besoin. Ils n'avaient pas besoin d'attendre la disponibilité de l'enseignante pour recevoir des clarifications. Ils ont aussi été capables d'écrire le genre de texte demandé. Cela nous indique que la collaboration a des bienfaits pour les élèves d'anglais langue seconde. Ainsi, il est probable qu'il aura aussi des bienfaits pour les élèves qui ont besoin de francisation, car ces élèves peuvent aussi profiter des explications ponctuelles de leurs pairs.

5.3 Pistes pédagogiques

5.3.1 Moyens de développer l'agentivité

Ce projet visait la collaboration des élèves dans le processus d'écriture guidés par leur enseignante. Benson et Cooker (2012) confirment que c'est par cette implication que les élèves mettront de l'avant leur agentivité.

Tout au long du projet, les élèves ont été impliqués dans le processus d'écriture. Ils ont pris connaissance des composantes de l'anecdote. Ils ont été guidés à travers un étayage et un enseignement explicites pour en faire un sens et pour organiser leurs connaissances nouvellement acquises afin de les utiliser pour écrire leurs textes.

La collaboration a eu un impact sur le développement de l'agentivité des élèves. Les élèves ont non seulement pris en main leurs textes et leurs apprentissages, mais il est devenu important pour eux que leurs pairs réussissent également le projet. Ils s'entraidaient, donc et puisaient dans leurs connaissances antérieures ou nouvellement acquises pour parvenir à ces réussites. En effet, pour certains, il est devenu important de prendre en main non seulement leur réussite, mais celle des autres aussi. Ils avaient un sens que le projet appartenait à tous les élèves et ils ont développé le sens d'une communauté d'apprentissage. Le fait de favoriser la collaboration entre l'enseignante et les élèves et des élèves entre eux a encouragé l'émergence de cette communauté d'apprentissage en salle de classe. Donc, une piste pédagogique qu'il serait logique d'explorer plus en profondeur est la collaboration entre les élèves et l'enseignant et des élèves entre eux.

5.3.1.1 Les étapes du projet

Même si l'enseignante avait une idée de l'ordre des étapes qui devaient avoir lieu pour permettre aux élèves de développer les habiletés nécessaires à l'écriture de ce genre de texte, elle n'aurait pas pu prévoir la séquence exacte de ses leçons puisque les élèves ont pris en main leurs apprentissages et ont demandé des informations et des leçons auxquelles l'enseignante n'avait même pas pensé.

Cette étude nous amène à faire quelques recommandations par rapport aux étapes d'enseignement d'un texte narratif. Voici un tableau, inspiré par un des travaux faits dans le cours de Cavanagh MEDU 512. Les étapes décrites dans ce tableau, suite aux résultats de cette étude, sont ceux qui ont eu un impact positif sur l'apprentissage des élèves par rapport à la tâche d'écriture.

Tableau 5-1
Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

Phases	Étapes		Leçons			
Préparation des apprentissages	A - Motivation, activation de connaissances antérieures, anticipation de situations de transfert de connaissances		1. Présentation du projet de publication et écriture du texte diagnostique			
			2. Bilan des connaissances existantes issues du texte diagnostique (par l'enseignant)			
Réalisation des apprentissages	B - Construction de connaissances sur le produit fini	Sur la nature du texte	3. Analyse de textes pour découvrir les éléments particuliers au genre de texte étudié (en collaboration) 4. Analyse de textes pour examiner les éléments d'un bon texte (en collaboration)			
		Sur la structure du texte	5. Proposer des moyens de planifier le texte et créer un schéma textuel selon l'analyse d'un exemple de texte (en collaboration) 6. Renforcement – analyse d'un contre-exemple (en collaboration)			
			Sur le produit fini	7. Confrontation des textes issus de l'évaluation diagnostique (en collaboration) 8. Création de la grille d'évaluation (en collaboration)		
				9. Révision des acquis par rapport au genre du texte		
		C - Construction de connaissances sur la démarche rédactionnelle du texte. Méthode de collaboration avec l'enseignante et les pairs pour développer des stratégies et de la pratique appuyée par la collaboration avec les pairs Premier projet d'écriture dans la démarche	Planification	10. Stratégies de questionnement pour choisir les éléments à inclure dans le texte 11. Stratégies d'élaboration d'un diagramme et/ou un schéma pour créer les sujets des paragraphes et remplir le schéma (créé en collaboration) 12. Stratégies pour organiser les événements dans le temps (en collaboration – enseignante/élèves) 13. Stratégies enseignés selon les besoins identifiés par l'enseignant et les élèves 14. Planification du texte		
				Rédaction	15. Stratégies de rédaction selon le genre de texte 16. Stratégies pour l'enchaînement des idées en s'appuyant sur la grille d'évaluation (créée en collaboration) 17. Rédaction du texte	
					Révision	18. Stratégies pour réviser un paragraphe de développement en s'appuyant sur une grille d'évaluation (créée en collaboration) 19. Stratégies de vérification finale du texte en collaboration avec les élèves. Utilisation d'une grille de vérification.
			Intégration des apprentissages	Pratique autonome Avec activités contextualisées Deuxième projet d'écriture		20 Activités contextualisées portant sur des concepts favorisant l'amélioration de la qualité des textes 21. Planification du deuxième projet d'écriture 22. Rédaction du deuxième projet d'écriture 23. Rétroaction en travail collaboratif avec un partenaire (autorégulation avec la correction qui suivra) 24. Vérification finale du deuxième projet d'écriture en s'appuyant sur une grille mise au point en collaboration 25. Bilan des apprentissages (et copie finale du texte à l'ordinateur)
	Réinvestissement des apprentissages			26. Réinvestissement des apprentissages et connaissances acquises dans l'apprentissage d'un autre genre de texte		

5.3.1.2 L'augmentation des habiletés de scripteur

Lors de la comparaison des textes diagnostiques et des textes suite à l'interaction, la chercheuse a remarqué que l'amélioration des textes fut, en général, la plus importante auprès des élèves les plus faibles. C'est complémentaire à ce que Maggioli (2013) et Hattie (2009) ont trouvé.

À la lumière de l'analyse des textes diagnostiques et des textes après l'intervention (voir tableaux 4-9 à 4-12), il est apparent que les habiletés des scripteurs ont augmenté. En plus, lorsqu'on leur donne l'énoncé suivant (tableau 4-18) : La prochaine fois que j'écrirai une anecdote je . . . Les élèves notent l'importance :

- de maintenir l'intérêt du lecteur
- de suivre un plan
- d'utiliser les méthodes apprises
- de faire attention à sa grammaire

Les élèves faibles sont devenus de meilleurs scripteurs, car ils avaient développé, par la collaboration, une meilleure idée de ce qui devait se trouver dans l'anecdote, ils avaient un schéma qu'ils avaient créé, ils avaient partagé leurs idées avec un partenaire et avaient reçu de la rétroaction, ils avaient participé à la création de la grille d'évaluation et savaient quels étaient les critères d'évaluation et ils avaient fait la révision de leur texte en utilisant une grille de vérification du texte pour ensuite la réviser avec un autre élève. Tous les éléments ci-hauts faisaient que ces élèves s'étaient appropriés leurs outils et comprenait mieux comment les utiliser pour s'appuyer dans leur tâche d'écriture.

D'après les résultats de cette recherche, il peut être affirmé que les élèves sont devenus de meilleurs rédacteurs d'une anecdote. Ils ont aussi ajouté plus d'émotions et de détails descriptifs dans leurs textes. Leurs thèmes étaient mieux soutenus et ils ont mieux résolu le problème en procurant une leçon au lecteur. Les conclusions étaient mieux réussies et ils ont terminé avec un sentiment qui restait avec le lecteur. C'est par la collaboration que ces résultats ont été atteints. Les élèves ont travaillé ensemble et ont collaboré avec l'enseignante. Ils avaient un sentiment d'appartenance face à leur projet et voulaient s'entraider à réussir la tâche d'écriture demandée.

5.3.2 Procédés d'enseignement collaboratifs en enseignement de l'écriture

En utilisant des procédés d'enseignement collaboratifs, l'enseignante a proposé des moyens pour que les élèves trouvent les éléments du genre de texte. Elle les a guidés et a permis aux élèves de créer, en collaboration avec elle, les outils qui leur seraient les plus utiles. Ce qui fut remarquable, c'était que les élèves se sont mis à demander ce qu'il leur manquait. Ils avaient vraiment développé le sens que le projet leur appartenait. Ils l'ont pris en main. Ils ont développé une agentivité face à leurs apprentissages. C'est par le fait qu'ils avaient la responsabilité de créer leurs outils et de trouver des réponses que ce sens de responsabilité est né. Il est donc important que l'enseignant implique ses élèves dans la création des outils.

Par la collaboration, les élèves ont construit leurs outils avec l'enseignante. Cela leur a donné un sens d'appropriation envers leur projet d'écriture. Ils ont pris en main leurs apprentissages. Cela a eu un effet sur la démarche d'enseignement, car les élèves ont

commencé à demander des informations à l'enseignante. Ils ont demandé une leçon expliquant comment faire pour uniformiser le point de vue du texte. Ils ont voulu mieux comprendre une leçon qui avait été faite plus tôt dans l'année au sujet des éléments accrocheurs d'un texte (lead/hook). Lorsqu'ils ont eu à placer leurs événements dans le temps avec la stratégie « snapshot » (annexe 3) ils se sont posé des questions et se sontentraîdés. Ils posaient des questions à la personne qui leur présentait les images et cela a permis à l'autre élève de mieux organiser son texte. L'enseignante n'aurait pas pu prévoir la réaction des élèves face à ces situations.

Favoriser l'implication des élèves dans des activités de collaboration est important lors de l'enseignement de tâches d'écriture. Les élèves développent, ainsi, un meilleur sens de la tâche à accomplir, car ils profitent des connaissances et des idées des autres pour parfaire leurs connaissances et améliorer leurs textes. Lors de la collaboration, les élèves s'entraident et peuvent donner une rétroaction beaucoup plus immédiate que l'enseignante. La collaboration permet aussi d'étayer les apprentissages des élèves, car ils s'appuient l'un l'autre. La collaboration permet aussi de créer un sens d'appartenance à une communauté d'apprentissage favorisant ainsi l'implication de l'élève dans son processus d'apprentissage.

5.3.2.1 Stratégies d'enseignement au service de l'apprentissage en langue seconde ou additionnelle

Étant donné que les élèves de cette classe écrivaient dans une deuxième langue, il était important de leur donner des stratégies auxquelles ils pourraient se référer et sur lesquelles ils pourraient appuyer leurs écrits. Une des stratégies, celle du « snapshot »

(annexe 3) a été très utile pour les élèves car ils pouvaient utiliser l'image qu'ils avaient dessinée pour les aider à ajouter des détails dans leurs écrits. Pour les élèves au vocabulaire limité et qui ne pensent pas nécessairement dans la langue mais qui traduisent dans leur tête, cette stratégie a poussé les élèves à écrire au sujet de l'image et à ajouter des détails. Cela confirme ce que les chercheurs Kristmanson et al. (2008) disent au sujet des aspects visuels.

En utilisant les exemples d'anecdotes déjà écrites dans les livres de *Chicken Soup* (Canfield, Hansen, et Newmark, 2011a, 2011b; Canfield, Hansen, et Quasha, 2012; Newmark, 2014; Newmark et Boniuk, 2015a, 2015b; Sorbo et Newmark, 2013), les élèves ont pu se donner des structures de phrases et des idées pour écrire leurs anecdotes. Il a été important pour ces élèves, apprenant une deuxième langue, d'avoir accès à des exemples afin de s'appuyer sur de bons exemples de la langue.

Une des choses que les élèves ont répétée dans le questionnaire semblant avoir été parmi les stratégies les plus utiles a été le fait de pouvoir travailler avec d'autres élèves. La collaboration lors de l'écriture pour trouver des idées, pour trouver comment écrire et dire ce qu'ils voulaient leur a été un outil important. Aussi, la collaboration lors de la correction du texte a été un outil valable. Les élèves font mention à plusieurs reprises du moyen utilisé pour se servir de l'aide de leur partenaire afin de faire des corrections ou apporter des précisions à leur texte, donc la correction et l'étayage par les pairs.

5.3.2.2 Le transfert des connaissances entre la langue première et la deuxième langue

Pour des élèves qui apprennent une deuxième langue, il est important qu'ils puissent faire des liens entre cette deuxième langue et la langue principale. Puiser dans leurs connaissances antérieures au sujet du texte narratif a été très utile. Il a été plus facile pour les élèves de trouver les éléments nécessaires au schéma du texte en regardant les exemples, car ils avaient déjà une idée de la structure du texte narratif dans leur langue principale. Ce qu'ils ont dû ajouter représente les particularités de l'anecdote.

Un autre domaine où faire appel aux connaissances antérieures des élèves a joué un rôle important a été lors de l'apprentissage au sujet des mots de transition et des propositions subordonnées. Les élèves ont pu se tourner vers leurs connaissances des mots de transition en français afin de trouver ces mots et d'en faire une liste. Ils ont ainsi remarqué que les propositions subordonnées font partie de ces mots. Ils sont tout simplement une des sortes de mots de transition. Ce constat n'aurait pas été possible pour les élèves s'ils n'avaient pas déjà des connaissances au sujet des mots de transition dans leur langue principale, le français.

Les élèves se sont rendu compte eux-mêmes qu'avoir accès à des exemplaires leur permettait d'organiser leurs textes, mais aussi leur fournissait des idées de structures de phrase et des idées pour débiter leurs textes. Ils ont demandé les exemples à plusieurs reprises parce qu'ils se rendaient compte à quel point les exemples leur venaient en aide. Ils se sentaient plus en sécurité par rapport à la tâche à accomplir lorsqu'ils avaient les exemples.

Lors du travail en collaboration, les élèves ont aussi réalisé l'importance de conclure ce genre de texte par une leçon. Ils ont remarqué que les exemples d'anecdotes avaient des leçons qui étaient mentionnées dans les textes et souvent de façon assez explicite à la fin du texte. La collaboration a donc permis aux élèves de faire ce constat et ensuite à les ajouter à leurs propres textes. Sans la collaboration, certains des élèves n'auraient probablement pas noté cet élément important de l'anecdote et il aurait été moins présent dans leurs textes.

5.3.3 Pistes pédagogiques favorisant le sens d'agentivité

Le fait de collaborer et de s'entraider a permis aux élèves de développer un sens de propriété vis-à-vis de leurs projets. Le projet n'était plus quelque chose que l'enseignante demandait et qu'ils devaient produire. C'était quelque chose qu'ils avaient construits et qui leur appartenait. Ils ont donc pris en main leurs apprentissages et sont devenus agents de leurs apprentissages.

5.3.4 Pistes pédagogiques pour l'appropriation et le transfert des connaissances

Lorsque les élèves ont écrit leur deuxième anecdote après l'intervention, dans la deuxième phase du projet, ils ont pu faire beaucoup de transfert des connaissances. Ils ont pris peu de temps à se mettre au travail et ont fait le travail avec un minimum d'interventions de la part de l'enseignante. L'enseignante ne faisait que les guider et ils se remettaient à la tâche. Ils sont allés chercher eux-mêmes la rétroaction de leurs pairs et se

sont entraîdés de façon très spontanée, mais avec l'intention de s'entraider à atteindre les objectifs de la grille d'évaluation.

Ce qui fut le plus remarquable est que suite à l'écriture de l'anecdote, l'enseignante a commencé une unité au sujet de la lettre d'affaires et les élèves ont voulu des exemples et se sont mis à les examiner en groupes afin de comprendre le contenu de la lettre. Ils étaient en train de faire un transfert de connaissances acquis lors de l'apprentissage au sujet de l'anecdote et ils l'appliquaient à la lettre d'affaires. D'ailleurs, l'enseignante a observé la qualité accrue de leurs lettres en fin d'unité. Elle avait enseigné l'écriture de la lettre d'affaires dans le passé, avec d'autres groupes d'élèves, et n'avait pas vu d'aussi bons résultats.

5.3.5 La communauté d'apprentissage

À la lumière du travail en collaboration, la chercheuse a remarqué que les élèves avaient développé un sens d'appartenance par rapport au projet. Ils avaient développé leurs outils ensemble et cela faisait qu'ils voulaient non seulement réussir eux-mêmes, mais ils voulaient aussi voir réussir leurs copains de classe qu'ils avaient aidés à la construction du matériel. Des élèves qui avaient l'habitude de poser des questions et revendiquer pour eux-mêmes et pour leurs propres apprentissages étaient devenus revendicateurs les uns pour les autres. Ils faisaient preuve de co-revendication. Ils demandaient des outils et des leçons pour pallier non seulement leurs propres besoins, mais ceux du groupe. Même des élèves qui n'avaient pas l'habitude, selon l'enseignante, de revendiquer se sont mis à le faire pour le bien de tous leurs copains de classe. Les demandes de la part des élèves

n'étaient plus en majorité des demandes individuelles, mais plutôt collectives ou pour la collectivité. Ils avaient développé une autonomie collective.

Chapitre 6 Conclusion, limitations et reprise des éléments principaux de la discussion

Ce chapitre présentera, en premier lieu, les défis et limites qui ont été rencontrés lors de cette recherche. Par la suite, des propositions pour des futures recherches concluront le chapitre.

6.1 Un rappel des objectifs

Cette recherche vise à explorer effets de la collaboration et de la co-construction sur le développement de l'autorégulation et de l'autonomie des scripteurs lors d'une tâche d'écriture du type narratif et du genre anecdotique. Elle se fonde sur les habiletés de rédaction de l'anglais de scripteurs. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit d'élèves de septième année, francophones, vivant en milieu minoritaire albertain.

6.2 Reprise des éléments principaux de la discussion

Plusieurs éléments de ce projet ont eu un effet sur le succès des élèves. Étant donné que le projet examinait les écrits des élèves dans une deuxième langue, en l'occurrence, l'anglais, dans un milieu francophone minoritaire, il était nécessaire de développer des outils de rédaction pour aider les élèves à vivre un succès. L'échafaudage des connaissances de façon à bâtir sur les connaissances antérieures ainsi que l'étayage des outils créés ont eu un impact positif sur les résultats. La collaboration, surtout celle entre les élèves mais aussi celle avec l'enseignante, a été essentielle à l'acquisition de l'autorégulation, l'autonomie et l'agentivité. La collaboration a aussi été utile dans

l'acquisition d'habiletés face à la démarche à suivre pour les élèves qui maîtrisait moins bien la langue et pour ceux qui avait des retards académiques. C'est en travaillant avec l'enseignante et les autres élèves que tous ont pu s'approprier ce qui leur fallait pour accomplir la rédaction d'une anecdote. Les élèves ont pu, par ce projet, s'approprier les outils de planification, de rédaction et de correction et ils savaient où trouver ce dont ils avaient besoin pour réussir la tâche d'écriture d'un texte narratif du genre de l'anecdote. Ils se sont mis à travailler en s'engageant dans des processus d'autorégulations, en prenant conscience de ce dont ils avaient besoin et en faisant preuve d'autonomie. En plus, par la prise de conscience de leurs apprentissages, les élèves se sont mis à identifier ce qui leur manquait afin de pouvoir rédiger leurs textes et ils se sont mis à revendiquer auprès de l'enseignante, pour les outils qu'ils jugeaient seraient nécessaires afin d'accomplir la tâche. Ce qui a été intéressant à ce sujet est le fait qu'ils revendiquaient non seulement pour eux-mêmes, mais pour leurs copains de classe aussi. Le discours des élèves a changé en partant de « pourrais-tu m'expliquer » à « pourrais-tu nous expliquer » ou encore de « est-ce que je peux utiliser . . . » à « est-ce qu'on peut utiliser . . . ». Ils avaient adopté une identité de groupe en travaillant en collaboration.

6.3 Les limites méthodologiques

Ce projet a eu des résultats positifs sur les habiletés de scripteurs des élèves, cependant le petit nombre de participants, dix-neuf élèves, fait en soi qu'il serait important de vérifier ce qui a été trouvé avec un plus grand nombre de participants afin d'en confirmer les effets positifs. Il est difficile de savoir comment l'apprentissage de la deuxième langue, l'anglais, fut affecté lors de ce projet. Les élèves ont fait la correction et l'évaluation des

textes de leurs paires, ce qui fait qu'il est difficile de savoir, surtout au niveau grammatical, ce qui est acquis par l'élève et ce qui a tout simplement été corrigé par un copain de classe.

Probablement un des plus grands défis à ce genre de projet est la nécessité que l'enseignant accepte de changer sa démarche et son approche. Il est nécessaire de se fier aux élèves et de leur faire confiance. Il n'y a aucun moyen de prévoir la démarche d'enseignement qui aura actuellement lieu, malgré qu'il soit possible d'insister sur certains apprentissages. Même si cela est un défi, c'est aussi bénéfique, car les élèves ont développé un sens d'agentivité envers leurs apprentissages et ils ont appris ce qu'ils étaient dans la mesure d'apprendre.

La démarche du projet aurait pu être poussé encore plus loin en permettant aux élèves de faire un étayage de ce qu'ils avaient créé pour tous les élèves de la classe, dans le cadre d'une communauté d'apprentissage et non seulement le garder pour leur usage et celui de leur co-équipiers. Cela aurait mis encore plus d'outils à la portée de tous les élèves.

6.4 Indications pour des futures recherches

Ce projet a démontré qu'il est possible d'améliorer les habiletés de scripteurs des élèves à travers l'adoption d'une approche collaborative entre l'enseignante et les élèves et aussi par la collaboration des élèves entre eux. Aussi, le projet démontre que les habiletés de scripteurs peuvent être améliorées en favorisant le développement des habiletés d'autorégulation métacognitif et en favorisant le développement d'un sens d'autonomie. Il serait important de tenter le projet avec plus d'élèves et dans d'autres écoles en

contexte minoritaire afin de confirmer les résultats. Il serait aussi propice de tenter un processus avec d'autres genres de textes afin de voir si les résultats sont semblables.

Dans une future recherche il serait même intéressant de vérifier les effets d'un tel processus en utilisant plus d'un genre de texte avec les mêmes élèves pour vérifier le transfert des connaissances et l'émergence d'un sens d'agentivité et d'autonomie ainsi que l'accroissement des habiletés d'autorégulation métacognitives.

D'autres recherches pourraient aussi être faites au sujet de sens d'appartenance que les élèves ont développés par rapport à leurs projets.

Les éléments mentionnés ci-haut méritent d'être approfondies. Ils restent à être vérifiés et pourront être examinés dans des recherches ultérieures.

Références

- Ahgar, G. (2012). Effect of problem-solving skills education on auto-regulation learning of high school students in Tehran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 688–694. [doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.462](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.462)
- Alberta Assessment Consortium. (2009). *The AAC Rubric Wordsmith*. Repéré à <http://www.aac.ab.ca/wp-content/uploads/Rubrics/BBRp18-23.pdf>
- Alberta Culture and Tourism. (2016). *Francophone Secretariat : Français : Faits et statistiques*. Repéré à <http://culture.alberta.ca/francophone-secretariat/francais/faits-et-statistiques/>
- Alfieri, L., Brooks, P., Aldrich, N., et Tenenbaum, H. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1–18. [doi:10.1037/a0021017](https://doi.org/10.1037/a0021017)
- Bachman, C., et Scherer, R. (2015). Promoting student autonomy and competence using a hybrid model for teaching physical activity. *International Journal of Instruction*, 8, 3–16. [doi:10.12973/iji.2015.811a](https://doi.org/10.12973/iji.2015.811a)
- Bender-Mazurczak, K. (2012). *Apports de l'enseignement stratégique sur l'acquisition de compétences et de stratégies métalinguistiques en compréhension de l'écrit*. Repéré à http://doc.rero.ch/record/255141/files/md_maes_p24928_2012.pdf
- Benson, P., et Cooker, L. (2012). *The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Bristol, CT: Equinox.
- Blain, S., et Cavanagh, M. (2014). Enseignement explicite des stratégies de planification et ses effets sur la cohérence textuelle : résultats d'une recherche menée avec des élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy: A Canadian Educational E-Journal*, 16(2), 17–37. [doi:10.20360/g20k57](https://doi.org/10.20360/g20k57)
- Borg, S., et Al-Busaidi, S. (2012). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. Repéré à https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/b459_eltrp_report_busaidi_final.pdf
- Bransford, J. D., Brown, A., et Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

- Canfield, J., Hansen, M., et Newmark, A. (2011a). *Chicken Soup for the Soul: Just for preteens: 101 stories of inspiration and support for tweens*. Cos Cob, CT: Chicken Soup for the Soul.
- Canfield, J., Hansen, M., et Newmark, A. (2011b). *Chicken Soup for the Soul: Just for teenagers: 101 stories of inspiration and support for teens*. Cos Cob, CT: Chicken Soup for the Soul.
- Canfield, J., Hansen, M., et Quasha, J. (2012). *Chicken Soup for the Soul: I can't believe my cat did that: 101 stories about the crazy antics of our feline friends*. Cos Cob, CT: Chicken Soup for the Soul.
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention : pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 159–182. [doi:10.7202/013481ar](https://doi.org/10.7202/013481ar)
- Cavanagh, M. (2010). *Stratégies pour écrire un texte explicatif*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Cavanagh, M., et Langevin, R. (2010). The quality of French minority students' fictional texts: A study of the influence of a preferential cognitive style and writing strategy scaffolding. *Language, Culture and Curriculum*, 23, 71–87. [doi:10.1080/07908311003623906](https://doi.org/10.1080/07908311003623906)
- Centre National de ressources textuelles et lexicales. (2012). *Anecdote*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/anecdote>
- Coenen, H., et Khonraad, S. (2003). Inspirations and aspirations of exemplarian action research. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13, 439–450. [doi:10.1002/casp.749](https://doi.org/10.1002/casp.749)
- Denzin, N., et Lincoln, Y. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeWitt, D., Sirai, S., et Alias, N. (2014). Collaborative mLearning: A module for learning secondary school science. *Educational Technology & Society*, 17(1), 89–101. Repéré à http://www.ifets.info/journals/17_1/9.pdf
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

- Étayer. (s.d.). Dans *Dictionnaires de français Larousse*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9tayer/31335?q=%C3%A9tayer#31268>
- Everhard, C., et Murphy, L. (2015). *Assessment and autonomy in language learning*. New York, NY: Palgrave MacMillan. doi:10.1057/9781137414380
- Freisen, S. (2009). *What did you do in school today? Teaching effectiveness: A framework and rubric*. Toronto, ON: Canadian Education Association. Repéré à <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2009-wdydist-teaching.pdf>
- Goetz, T., et Hall, N. (2013). *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers*. Bingley, England: Emerald.
- Gomez, F., Nussbaum, M., Weitz, J. F., Lopez, X., Mena, J., et Torres, A. (2013). Co-located single display collaborative learning for early childhood education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8, 225–244. doi:10.1007/s11412-013-9168-1
- Gouvernement du Canada. (2015). *Compétences*. Repéré à <http://www.tbs-sct.gc.ca/psm-fpfm/learning-apprentissage/ptm-grt/pmc-dgr/comp-fra.asp>
- Hacker, D., Dunlosky, J., et Graesser, A. (1999). *Metacognition in educational theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Kristmanson, P., Dicks, J., Le Bouthillier, J., et Bourgoïn, R. (2008). L'écriture en immersion française : les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(1), 41–62. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19909>

- Leitch, R., et Day, C. (2006). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8, 179–193. Repéré à [doi:10.1080/09650790000200108](https://doi.org/10.1080/09650790000200108)
- Maggioli, G. H. (2013). De métaphores et de littéralisation : reconceptualiser un échafaudage dans l'enseignement de la langue. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 14, 133–150. Repéré à http://www.academia.edu/5225049/Of_metaphors_and_literalization_Reconceptualizing_scaffolding_in_Language_Teaching
- Miles, M., et Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milligan, K., Badali, P., et Spiroiu, F. (2015). Using Integra Mindfulness Martial Arts to address self-regulation challenges in youth with learning disabilities: A qualitative exploration. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 562–575. [doi:10.1007/s10826-013-9868-1](https://doi.org/10.1007/s10826-013-9868-1)
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta. (2013). *Guide du prototypage pour l'élaboration du curriculum*. Repéré à https://education.alberta.ca/media/7779759/guide%20du%20prototypage_1novembre.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta. (2014). *Aperçu de la redéfinition du curriculum*. Repéré à <https://archive.education.alberta.ca/media/8652885/apercu.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta. (2015). *What is inclusion?* Repéré à <https://education.alberta.ca/inclusion/what-is-inclusion/>
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta. (s.d.). *Besoins d'apprentissage divers*. Repéré à <https://archive.education.alberta.ca/francais/admin/appuyereleves/apprentissagedivers.aspx>
- Newmark, A. (2014). *Chicken Soup for the Soul: The dog did what? 101 amazing stories of magical moments, miracles and . . . mayhem*. Cos Cob, CT: Chicken Soup for the Soul.
- Newmark, A., et Boniuk, M. (2015a). *Chicken Soup for the Soul: Be the best you can be: Inspiring true stories about goals and values for kids and preteens*. Cos Cob, CT: Chicken Soup for the Soul.

- Newmark, A., et Boniuk, M. (2015b). *Chicken Soup for the Soul: Create your best future: Inspiring stories for teens and young adults about making the right decisions*. Cos Cob, CT: Chicken Soup for the Soul.
- Ngeow, K. Y. (1998). *Enhancing student thinking through collaborative learning*. (ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication No. ED422586). Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422586.pdf>
- O'Neill, S., Geoghegan, D., et Petersen, S. (2013). Raising the pedagogical bar: Teachers' co-construction of explicit teaching. *Improving Schools*, 16, 148–158. [doi:10.1177/1365480213493709](https://doi.org/10.1177/1365480213493709)
- Patrimoine Canada. (2016). Article 23. Dans *Charte canadienne des droits et libertés*. Repéré à <http://canada.pch.gc.ca/fra/1468851006026>
- Pellerin, M. (2011). University–school collaborative action research as an alternative model for professional development through AISI. *AISI Journal*, 1(1), article 1.
- Pellerin, M. (2014). Activités langagières et technologies mobiles : un changement de paradigme dans la conception des tâches en apprentissage des langues assisté par ordinateur pour jeunes apprenants. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40(1). Repéré à <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/803/385>
- Pinard, R., Potvin, P., et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58–82. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24Pinard_et_al.pdf
- Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : autonomie, motivation et apprentissage dans un centre de langues. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 40, 71–88. Repéré à <https://lidil.revues.org/2925>
- Saltiel, I. (1998). Defining collaborative partnerships. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 1998(79), 5–11. Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.7901/full>

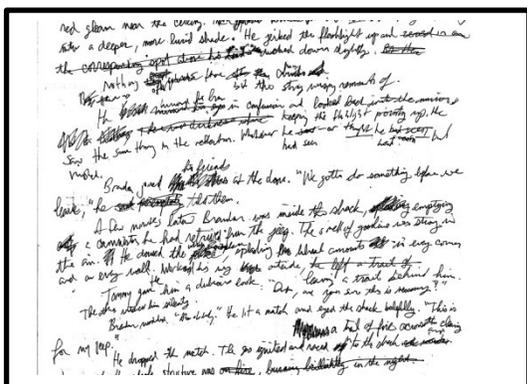
- Shiakalli, M. (2014). Constructing squares as a mathematical problem solving process in pre-school. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 8(1), 43–61.
Repéré à <http://resmict.e.lis.upatras.gr/index.php/review/article/view/2039>
- Smagorinsky, P., Johannessen, L., Kahn, E., et McCann, T. (2012). *Teaching students how to write personal narratives*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sorbo, K., et Newmark, A. (2013). *Chicken Soup for the Soul: Think positive for kids: 101 stories about good decisions, self-esteem, and positive thinking*. Cos Cob, CT: Chicken Soup for the Soul.
- Thomas, T. (2014). Developing team skills through a collaborative writing assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39, 479–495.
[doi:10.1080/06202938.2013.850587](https://doi.org/10.1080/06202938.2013.850587)
- Tilfarlioglu, F., et Özdiñ Delbesolğlugil, A. (2014). Questioning academic success through self-regulation, self-esteem and attitude in foreign language learning (a case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 4, 2223–2230.
[doi:10.4304/tpls.4.11.2223-2230](https://doi.org/10.4304/tpls.4.11.2223-2230)
- Tipurita, M.-E., et Jean, G. (2014). Enseignement explicite du genre des noms en français : expérimentation au primaire en classe d’immersion. *Canadian Modern Language Review*, 70, 279–302. [doi:10.3138/cmlr.1756](https://doi.org/10.3138/cmlr.1756)
- Wells, G. (2001). *Action, talk, and text: The case for dialogic inquiry*. New York, NY: Teachers College Press.
- White, M., et DiBenedetto, M. (2015). *Self-regulation and the common core: Application to ELA standards* [Livre électronique]. New York, NY: Routledge.
- Zhao, K., et Chan, C. K. K. (2014). Fostering collective and individual learning through knowledge building. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9, 63–95. [doi:10.1007/s11412-013-9188-x](https://doi.org/10.1007/s11412-013-9188-x)

Annexe 1 Stratégie « snapshot »

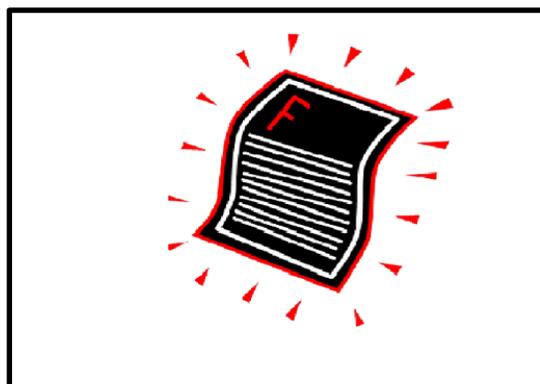
Stratégie de planification – Utilise ces images afin de planifier tes paragraphes et ton texte. Ceci est un exemple.

Planning strategy – Use these pictures to plan your paragraphs and writing – Example

Snapshots



messy writing



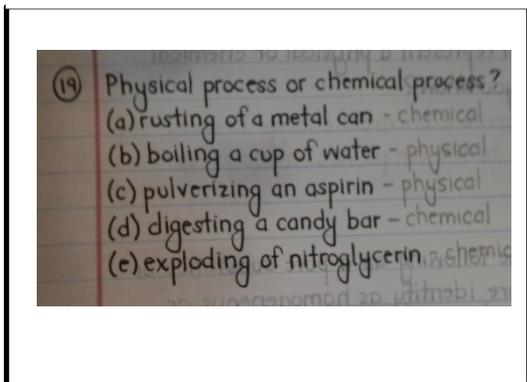
failing grade



mad mom



writing calligraphy



nice writing



perseverance pays off

Annexe 2
La grille d'évaluation de l'anecdote

Outcome	4 Excellent	3 Pretty good	2 Acceptable	1 Poor	0 Insufficient
The introduction contains a lead (hook)	The introduction contains a <u>riveting</u> (edge of your seat) lead	The introduction contains an <u>interesting</u> lead	The introduction contains a <u>somewhat interesting</u> lead	The introduction contains a <u>boring</u> lead	Insufficient evidence
The introduction contains a good flow	The flow in the introduction is <u>excellent</u>	The flow in the introduction is <u>mostly effective</u>	The flow in the introduction is <u>understandable</u>	The flow in the introduction is <u>confusing</u>	Insufficient evidence
There is feeling in the introduction	The feeling in the introduction is <u>apparent</u> (We know it is there)	The feeling in the introduction is <u>mostly apparent</u>	The feeling in the introduction is <u>sometimes apparent</u>	The feeling in the introduction is <u>limited</u>	Insufficient evidence
The introduction holds the reader's interest	The introduction holds the reader's interest <u>throughout</u>	The introduction <u>usually</u> holds the reader's interest	The introduction <u>partially</u> holds the reader's interest	The introduction <u>doesn't</u> hold the reader's interest	Insufficient evidence
The introduction contains a setting (When, Where, Who/characters)	The introduction contains a <u>complete</u> setting	The introduction contains a <u>sufficient</u> setting	The introduction contains a <u>partial</u> setting	The introduction contains an <u>incomplete</u> setting	Insufficient evidence
The introduction introduces the theme	The introduction <u>clearly</u> introduces the theme	The introduction <u>decently</u> introduces the theme	The introduction <u>simply</u> introduces the theme	The introduction <u>vaguely</u> introduces the theme	Insufficient evidence

Outcome	4 Excellent	3 Pretty good	2 Acceptable	1 Poor	0 Insufficient
The development is descriptive	The descriptions in the development are <u>precise enough</u> to imagine what is happening	The descriptions in the development are <u>understandable enough</u> to imagine what is happening	The descriptions in the development are <u>barely enough</u> to imagine what is happening	The descriptions in the development are <u>too superficial</u> to imagine what is happening	Insufficient evidence
The development contains details	The development contains <u>only clear</u> details that are necessary to tell the story	The development contains <u>relevant</u> details that are necessary to tell the story	The development contains <u>believable</u> details that are necessary to tell the story	The development contains <u>limited or excessive</u> details that distract from telling the story	Insufficient evidence
The development holds the reader's interest	The development <u>completely</u> holds the reader's interest	The development <u>mostly</u> holds the reader's interest	The development <u>partially</u> holds the reader's interest	The development <u>barely</u> holds the reader's interest	Insufficient evidence
The development contains the character's actions	The development contains actions and reactions that <u>clarify</u> the story	The development contains actions and reactions that <u>make sense of</u> the story	The development contains actions and reactions that <u>sometimes complicate</u> the story	The development contains actions and reactions that <u>confuse</u> the story	Insufficient evidence
The development is related to the theme	The development <u>remains</u> related to the theme	The development is <u>mostly</u> related to the theme	The development <u>sometimes strays from</u> the theme	The development is <u>irrelevant</u> to the theme	Insufficient evidence
The development contains the character's feelings	The character's feelings are <u>evident</u> in the development	The character's feelings are <u>often</u> in the development	The character's feelings are <u>sometimes</u> in the development	The character's feelings are <u>missing</u> in the development	Insufficient evidence
The development contains a problem	The problem in the development is <u>well</u> described	The problem in the development is <u>generally well</u> described	The problem in the development is <u>partially</u> described	The problem in the development is <u>weakly</u> described	Insufficient evidence

Outcome	4 Excellent	3 Pretty good	2 Acceptable	1 Poor	0 Insufficient
The conclusion contains the resolution	The conclusion contains a <u>memorable</u> resolution	The conclusion contains a <u>pleasing</u> resolution	The conclusion contains a <u>satisfactory</u> resolution	The conclusion contains a <u>disappointing</u> resolution	Insufficient evidence
The conclusion includes the lesson	The conclusion includes a <u>specific</u> lesson	The conclusion includes a <u>relevant</u> lesson	The conclusion includes a <u>predictable</u> lesson	The conclusion includes a <u>confusing</u> lesson	Insufficient evidence
The conclusion is related to the theme	The conclusion is <u>directly</u> related to the theme	The conclusion is <u>mostly</u> related to the theme	The conclusion is <u>decently</u> related to the theme	The conclusion is <u>indirectly</u> related to the theme	Insufficient evidence
The conclusion leaves us with a feeling	The conclusion leaves us with a <u>strong</u> feeling	The conclusion leaves us with a <u>good</u> feeling	The conclusion leaves us with a <u>bit of a</u> feeling	The conclusion leaves us with a <u>weak</u> feeling	Insufficient evidence
Grammar: the subordinating clauses are written and used correctly	The subordinating clauses are <u>always</u> written and used correctly	The subordinating clauses are <u>mostly</u> written and used correctly	The subordinating clauses are <u>sometimes</u> written and used correctly	The subordinating clauses are <u>barely</u> written and used correctly	Insufficient evidence
Grammar: The quotation marks are used correctly	The quotation marks are <u>consistently</u> used correctly	The quotation marks are <u>often</u> used correctly	The quotation marks are <u>partially</u> used correctly	The quotation marks are <u>rarely</u> used correctly	Insufficient evidence
Synonyms are used to avoid repetition	Synonyms are used <u>appropriately</u> to avoid repetition	Synonyms are used <u>mostly</u> <u>appropriately</u> to avoid repetition	Synonyms are <u>occasionally</u> used <u>appropriately</u> to avoid repetition	Synonyms are <u>minimally</u> used to avoid repetition	Insufficient evidence

Annexe 3

Evaluation for My Anecdote

I have chosen a purpose for the anecdote, it is: _____

Parts of an anecdote	Reread the text and check for the following	Me	My shoulder partner says
Title	I have given my anecdote a catchy title to make my reader curious:		
Introduction (initial situation)	I have a paragraph containing the following: (put an I beside this paragraph) <ul style="list-style-type: none"> • When it happened (put a blue W beside this) 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Where it happened (put a green W beside this) 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Who it happened to (put a red W beside this) 		
	<ul style="list-style-type: none"> • A theme that is described 		
	<ul style="list-style-type: none"> • A hook (or lead) to catch the reader's attention and make them want to continue to read (put it between brackets { }) it is a (talking, sound effect, action, snapshot, question, flashback) hook (circle which one) 		
Problem	I have the following: <ul style="list-style-type: none"> • A problem or difficulty that triggers the action (<u>underline in red</u>) 		
Actions	I have a paragraph for each event that leads to the message (up to 3 actions) (put an E1, E2, E3 beside these paragraphs). I used my <snapshots>. <ul style="list-style-type: none"> • E1 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Sentiments or emotions felt ➢ The reactions of my characters (put an * where these are found) 		
	<ul style="list-style-type: none"> • E2 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Sentiments or emotions felt ➢ The reactions of my characters (put an * where these are found) 		

	<ul style="list-style-type: none"> E3 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentiments or emotions felt ➤ The reactions of my characters (put an * where these are found) 		
Conclusion	<p>I have a paragraph that contains the resolution (put a C beside this paragraph)</p> <ul style="list-style-type: none"> The lesson is stated (highlight it in yellow) 		
	<ul style="list-style-type: none"> The theme or lesson is related to the anecdote I told (if not, make changes to fix this) 		
	<ul style="list-style-type: none"> This paragraph contains my final understanding of the situation 		
Coherence	<ul style="list-style-type: none"> The anecdote is all written in the same point of view 		
	<ul style="list-style-type: none"> The sentences contain subordinate clauses (highlight in blue) 		
Grammar	<ul style="list-style-type: none"> I have checked my spelling 		
	<ul style="list-style-type: none"> I have used a thesaurus to remove repetitions and use more specific vocabulary (cross out the old word and put the new one on top) 		
	<ul style="list-style-type: none"> I have a punctuation mark in front of each quotation mark (either , . ! ?). If not add them. 		
	<ul style="list-style-type: none"> There is a comma (,) in between each subjunctive clause and the rest of the sentence. If not add them. 		

Annexe 4

Questionnaire

- De quelle manière le travail de groupe t'a-t-il permis de collaborer avec les autres élèves dans la planification de tes idées pour la tâche d'écriture ?

- De quelle manière la collaboration avec ton enseignante et les autres élèves dans la création d'outils lors de la réalisation de ton projet d'écriture t'a-t-elle aidé à accomplir la tâche d'écriture ?

- De quelle manière est-ce que les outils que tu as créés t'ont aidé à mieux gérer ton projet d'écriture ?

- Qu'est-ce que tu as appris qui pourra t'aider à mieux écrire des textes et quels outils pourras-tu utiliser afin d'écrire ces textes dans le futur ?

- Quelles compétences d'écrivain crois-tu avoir développées dans ce projet?

- La prochaine fois que j'écrirai une anecdote je, . . .

- Ce qui m'a le plus aidé à comprendre comment écrire une anecdote est . . .

- Ce que je pense de cette expérience . . .

Encerle de 1 (un peu) à 5 (beaucoup) le chiffre qui décrit le mieux les énoncés suivantes :

Je suis satisfait de mon travail : 1 2 3 4 5

Je comprends ce qui appartient à une anecdote : 1 2 3 4 5

Le travail de groupe m'a aidé avec mon anecdote : 1 2 3 4 5

Mon travail s'est amélioré après avoir créé les outils : 1 2 3 4 5

Mon travail s'est amélioré quand je vérifiais avec le checklist :

1 2 3 4 5

Mon travail s'est amélioré quand un autre élève l'a vérifié avec le checklist :

1 2 3 4 5

Mon travail s'est amélioré quand je l'ai vérifié avec le « rubric » :

1 2 3 4 5

Les outils que j'avais m'ont aidé à écrire mon anecdote :

1 2 3 4 5

Je pourrais expliquer à d'autres ce qu'est une anecdote :

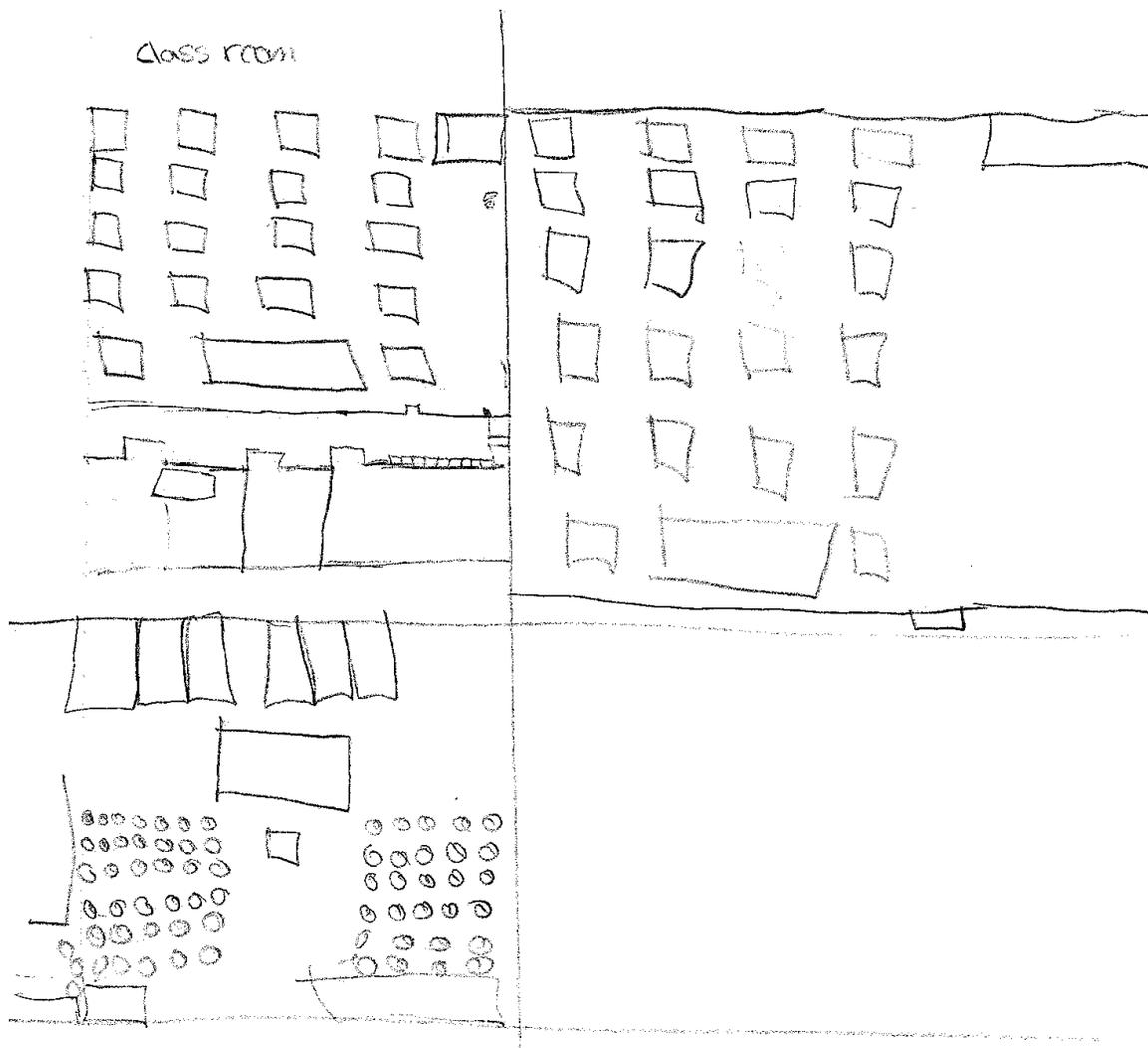
1 2 3 4 5

Annexe 5
Portfolio de l'élève A

Evaluation for My Anecdote

I have chosen a purpose for the anecdote, it is: teach a lesson

Parts of an anecdote	Reread the text and check for the following	Me	My shoulder partner says
Title	I have given my anecdote a catchy title to make my reader curious:	✓	✓
Introduction (initial situation)	I have a paragraph containing the following: (put an I beside this paragraph)		
	• When it happened (put a blue W beside this)	✓	✓
	• Where it happened (put a green W beside this)	✓	✓
	• Who it happened to (put a red W beside this)	✓	✓
	• A theme that is described		✓
	• A hook (or lead) to catch the reader's attention and make them want to continue to read (put it between brackets { }) it is a (talking, sound effect, action, snapshot, question, flashback) hook. (circle which one)	✓	✓
Problem	I have the following: <ul style="list-style-type: none"> • A problem or difficulty that triggers the action (<u>underline in red</u>) 	✓	✓
Actions	I have a paragraph for each event that leads to the message (up to 3 actions) (put an E1 , E2 , E3 beside these paragraphs). I used my <snapshots>. <ul style="list-style-type: none"> • E1 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Sentiments or emotions felt ➢ The reactions of my characters (put an * where these are found) 		
	<ul style="list-style-type: none"> • E2 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Sentiments or emotions felt ➢ The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓



The Hood Part 2

The last time you guys heard about me was when i was in the hood. I am still in the hood. I am about to tell you how I got arrested. So it was in they afternoon and i was at work i was about to finish my job, and about 2 min later my brother and I we were done we get are suite and left. 5 min later the cops came to the warehouse and they found thing. The next Day we had to wake up and go to work, next morn you now we found are thing on the floor. It was 9:00 pm and the 4 guy came back to the warehouse and saw what we was doing they said go work. The 4 guy had to laeve to go to their king. So they open the door and they hear Cops come so they started running. Me and my brother started running at the back door because the cops were at the front door so we have are thing and started running home. Once we were at home the guys came back to our house and started talking to me and my brother. Me said that tomorrow we are going to get are money but first we had to work in a other warehouse. We started pushing are bags and putting them in the cars and my mom ask us were are we going and we said "were going to Abby house and were wait for her brother to come and drive us there. So my mom said that she is going to have to take to Abby mom. 2 min later they started to bring to Abby mom her brother came in front of our house he come out of the cars and went in my car he said to my mom and we said bye to my mom. So we started driving to the warehouse. It take us about 3 hours to get there. Once we got there we started taking out the thing out of the car and we saw the guy there. We started working it was about 3:00 pm. We started get tired we ask the guy if we can have a breack he said for so we take a breack and we ate some food. Our later we went back home. When we come home we want to sleep cause we were tired. The next

There was a group of guy that came to the house. We were and there was 4 guys in are house. 1 of the guy had all of tattoos and he got arreste once the 2 guy had bear pice and he was arreste 2 3 guy was arrested 1 time and the 4 guy did not get arrest but he was the one who got all of thoes guy out of jail. The 4 guys came over they want my brother lesly and princely to do something do forget that me my brothers work for them. So Princely and lesly got in the cars and did there work, so me and the 4 guy did my work. 2 week Later we had to do work that day and we went to are work and the cops were there. The 4 guy started runing and me and brother were there so the cops take us and we went to the police station. They didn't chande us but they had to call my mom but the 4 guy did his magice he got us out of there and my mom did not know about. So my lesson is that i had all of fun but at the end of the day i did something wrong and I got in trouble for it.....

To be contine

The Hood

It was a beautiful morning and I was in the hood. Every morning I would wake and say hi to the people that was in the hood. The hood is every day's place for people live why because there would be cops everywhere.

Annexe 6
Portfolio de l'élève B

Evaluation for My Anecdote

I have chosen a purpose for the anecdote, it is: lesson

Parts of an anecdote	Reread the text and check for the following	Me	My shoulder partner says
Title	I have given my anecdote a catchy title to make my reader curious:	✓	✓
Introduction (initial situation)	I have a paragraph containing the following: (put an I beside this paragraph)	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> When it happened (put a blue W beside this) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> Where it happened (put a green W beside this) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> Who it happened to (put a red W beside this) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> A theme that is described 	✓	✓
Problem	<ul style="list-style-type: none"> A hook (or lead) to catch the reader's attention and make them want to continue to read (put it between brackets { }) it is a (talking, sound effect, action, snapshot, question, flashback) hook. (circle which one) 	✓	✓
	I have the following: <ul style="list-style-type: none"> A problem or difficulty that triggers the action (<u>underline in red</u>) 	✓	✓
Actions	I have a paragraph for each event that leads to the message (up to 3 actions) (put an E1, E2, E3 beside these paragraphs). I used my <snapshots>. <ul style="list-style-type: none"> E1 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentiments or emotions felt ➤ The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> E2 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentiments or emotions felt ➤ The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓

	<ul style="list-style-type: none"> E3 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentiments or emotions felt ➤ The reactions of my characters (put an * where these are found) 		
Conclusion	I have a paragraph that contains the resolution (put a C beside this paragraph) <ul style="list-style-type: none"> The lesson is stated (highlight it in yellow) 		
	<ul style="list-style-type: none"> The theme or lesson is related to the anecdote I told (if not, make changes to fix this) 	✓	
	<ul style="list-style-type: none"> This paragraph contains my final understanding of the situation 	✓	
Coherence	<ul style="list-style-type: none"> The anecdote is all written in the same point of view 	✓	
	<ul style="list-style-type: none"> The sentences contain subordinate clauses (highlight in blue) 		
Grammar	<ul style="list-style-type: none"> I have checked my spelling 		
	<ul style="list-style-type: none"> I have used a thesaurus to remove repetitions and use more specific vocabulary (cross out the old word and put the new one on top) 		
	<ul style="list-style-type: none"> I have a punctuation mark in front of each quotation mark (either , . ! ?). If not add them. 	✓	
	<ul style="list-style-type: none"> There is a comma (,) in between each subjunctive clause and the rest of the sentence. If not add them. 	✓	

I got the Big gun

This summer me ^W and my dad we went
 target shooting. and he said that
 I can use (the big gun) and so
 I didn't want to because I thought it
 would hurt. So my dad insisted that I
 E1) tried so I did, Pow! as I pulled
 the trigger the cross came and punched
 me in the shoulder, it really hurt! So
 E2) I ask my dad "can I do it again?!"
 so I did it again, and Boom! I
 shot again. after a while my shoulder
 was in pain because of the kick but
 they didn't stop me from going.
 When I went to bed I was so tired
 and couldn't go to sleep because I was
 so happy and proud.

My first disaster with fire.

I When I was 12 I was doing something I shouldn't be doing, I was playing with fire. In my back-yard I was playing with fire and then the grass caught on fire I went to tell my dad.

E1 "Dad the grass is on fire!!!" he didn't believe me. So I went to get the

E2 garden hose to put out the fire.

but my dad had taken off the knob

E3 to turn on the water. While the grass was burning I was wondering

where my mom was, but she was at

C work. So then I went to bed and

went to sleep. When I woke up

my parents were wondering why part of

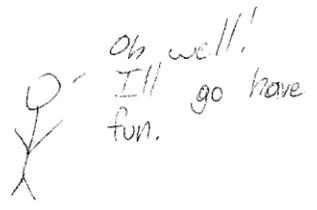
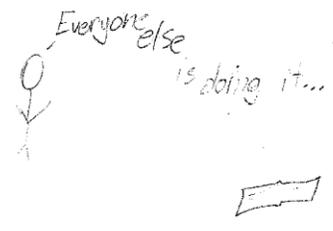
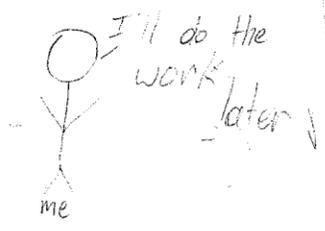
the grass was black, and so I

said I was playing with fire.

So then I tend to not play
with fire inisprably.

Annexe 7 Portfolio de l'élève C

Procrastination



Next day



Themes

- Friends
- Family
- Love
- Pets
- Holidays

Anecdote Plan

Title: Procrastination

Theme: Do what you're told

When: 6th Grade

While: Supposed to do a project

Where: School / Bedroom

Problem: Procrastinates all month,

Event: Does the work at 3am

Resolution: Gets a low mark, parents are upset

Lesson: Don't procrastinate

Procrastination

"Alright class," my teacher began to speak,

"starting today, you will each have a month to do a project on one of the eight planets."

After the announcement, the class was buzzing with excitement. Although sixth grade science was fun, we didn't do projects very often. We only had a day to choose which planet we wanted to write about. Eventually, I had picked Mars, just like two other students.

And so, I went to work. In the beginning, it was fun and interesting.

I had made a paper mache version of Mars, it was all good. But then came the time to write the paper. Because I knew nothing much about the red planet, I needed to do research. And that bored me. So during class hours, I could skim through some informative books. I did that for the entire month we had. And even came the night before it was due, I kept worrying about the project, but I still didn't start writing. Eventually, I had to go to bed. But right when I layed down is when I realized: I hadn't written a word! Thankfully my iPad was in my room. So, I jumped to my device and began writing down everything I recalled from my short reading on Mars. My fingers would always fumble and misspell the words. I was panicking while typing. It wasn't fun. Finally, I had finished the paper. It was past midnight, but I finished it. So, I sent it to my teacher by email and fell asleep.

The next day, my teacher called me over to her desk, my paper on her computer screen. I ached. She hit over and whispered in my ear.

"I'm afraid that you will not get a passing grade on this project." I was

*mortified. I had gone home after school and told my mom about my project. She wasn't happy at all. Since then, I haven't procrastinated much on school work, and I've learned to try to keep up that way. Although my room is a different story.

Evaluation for My Anecdote

I have chosen a purpose for the anecdote, it is: teach a lesson

Parts of an anecdote	Reread the text and check for the following	Me	My shoulder partner says
Title	I have given my anecdote a catchy title to make my reader curious:	✓	✓
Introduction (initial situation)	I have a paragraph containing the following: (put an I beside this paragraph)		
	• When it happened (put a blue W beside this)	✓	✓
	• Where it happened (put a green W beside this)	✓	✓
	• Who it happened to (put a red W beside this)	✓	✓
	• A theme that is described	✓	✓
	• A hook (or lead) to catch the reader's attention and make them want to continue to read (put it between brackets { }) it is a (talking, sound effect, action, snapshot, question, flashback) hook. (circle which one)	✓	✓
Problem	I have the following: <ul style="list-style-type: none"> • A problem or difficulty that triggers the action (<u>underline in red</u>) 	✓	✓
Actions	I have a paragraph for each event that leads to the message (up to 3 actions) (put an E1 , E2 , E3 beside these paragraphs). I used my <snapshots>. <ul style="list-style-type: none"> • E1 contains: <ul style="list-style-type: none"> > Sentiments or emotions felt > The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> • E2 contains: <ul style="list-style-type: none"> > Sentiments or emotions felt > The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓

Teacher
 → Says it was awesome!
 Good
 Job

 (I was bored? OK?)

	<ul style="list-style-type: none"> E3 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentiments or emotions felt ➤ The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓
Conclusion	I have a paragraph that contains the resolution (put a C beside this paragraph) <ul style="list-style-type: none"> The lesson is stated (highlight it in yellow) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> The theme or lesson is related to the anecdote I told (if not, make changes to fix this) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> This paragraph contains my final understanding of the situation 	✓	✓
Coherence	<ul style="list-style-type: none"> The anecdote is all written in the same point of view 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> The sentences contain subordinate clauses (highlight in blue) 		✓
Grammar	<ul style="list-style-type: none"> I have checked my spelling 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> I have used a thesaurus to remove repetitions and use more specific vocabulary (cross out the old word and put the new one on top) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> I have a punctuation mark in front of each quotation mark (either , . ! ?). If not add them. 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> There is a comma (,) in between each subjunctive clause and the rest of the sentence. If not add them. 	✓	✓

Anecdote #2 Plan

Title: Jumps

Theme: Something you didn't think you could do but did anyways

While:

Where: ~~Kinsmen~~ Pool

When: Summer

Problem: I was afraid of jumping off the high dive

Events: Kept climbing the ladder but kept coming down

Resolution: My friend pushed me off the board

Lesson/Learned: To do something when you're scared

Jumps.

I It was a summer day, and two of my friends and I had decided to go to the pool. After my parents dropped us off and we got into our swimsuits, we immediately headed for the diving boards. (Although both my friends had jumped off the high-dive, I hadn't jumped off of it once.) I was too scared. So I kept jumping off of the smaller board while my friends had fun leaping off of the tall one.

"Aren't you going to go on the high-dive?" my blonde friend had asked me. E1 I replied with a "Maybe I will." and went to climb the tall ladder. Eventually, I made it to the top. Then the fear came in. I began to *panick, and worked my way to the ground with the ladder. E2 "What was that?" my brunette friend asked. "Go back up there. I'll come for moral support." And so I went back up the ladder, my friend trailing behind me. As we got to the top, I became afraid again.

But because my friends were encouraging me, I walked to the end of the board. My friend must've known I was going to chicken out, because right before I turned around, she pushed me. C1 I *screamed as I fell in the water, and glared at both of my friends as they laughed. E3 Then I started to giggle, too, and I pulled them into the pool with me. Sure, it wasn't the best way to go off the high-dive for the first time, but it was alright, considering I'm not afraid anymore.

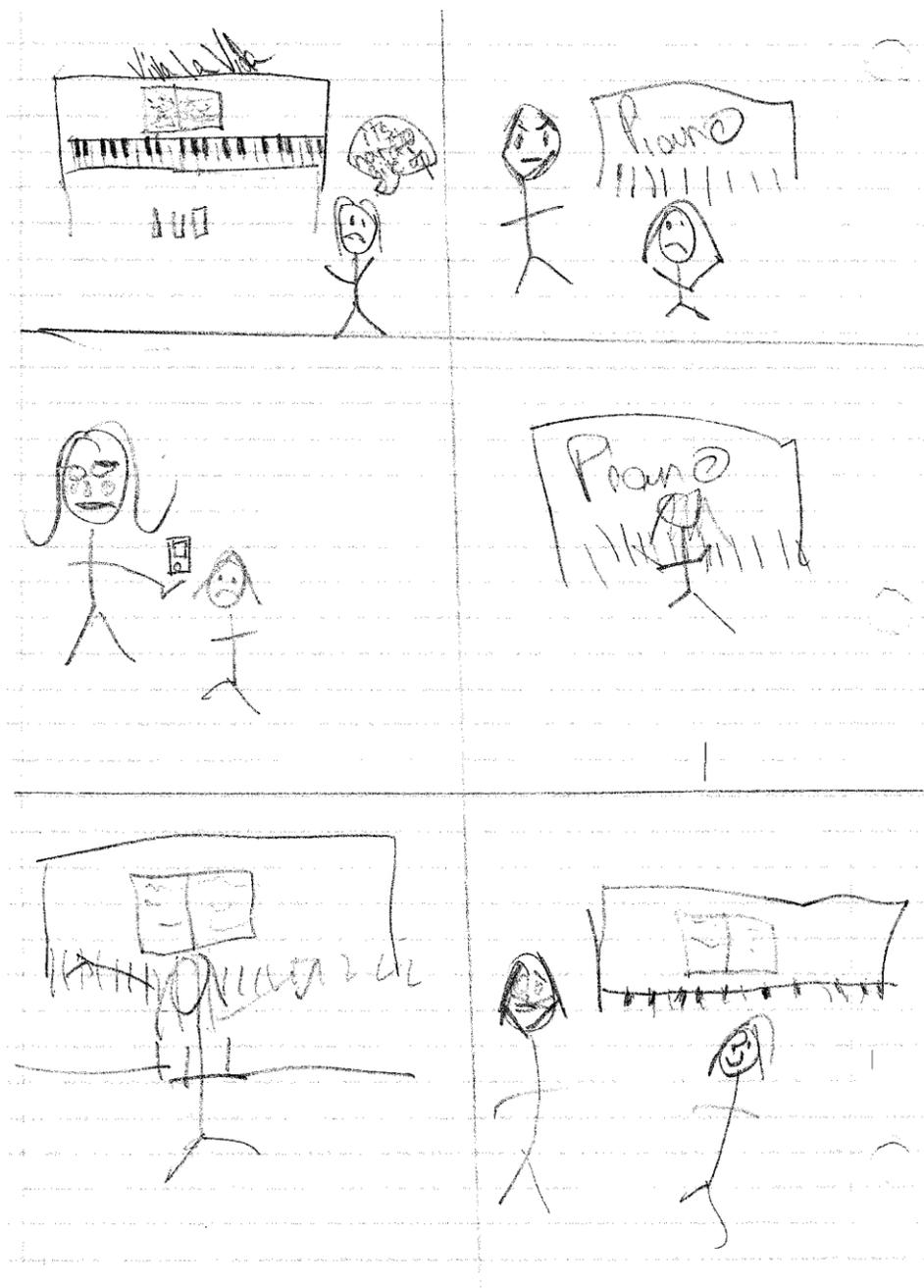
Evaluation for My Anecdote

I have chosen a purpose for the anecdote, it is: Thinking I can't do it but doing it *Anyways*

Parts of an anecdote	Reread the text and check for the following	Me	My shoulder partner says
Title	I have given my anecdote a catchy title to make my reader curious:	✓	
Introduction (initial situation)	I have a paragraph containing the following: (put an I beside this paragraph)	✓	
	• When it happened (put a blue W beside this)	✓	
	• Where it happened (put a green W beside this)	✓	
	• Who it happened to (put a red W beside this)	✓	
	• A theme that is described	✓	
	• A hook (or lead) to catch the reader's attention and make them want to continue to read (put it between brackets { }) it is a (talking, sound effect, action, snapshot, question, flashback) hook. (circle which one)	✓	
Problem	I have the following: <ul style="list-style-type: none"> • A problem or difficulty that triggers the action (<u>underline in red</u>) 	✓	
Actions	I have a paragraph for each event that leads to the message (up to 3 actions) (put an E1, E2, E3 beside these paragraphs). I used my <snapshots>. <ul style="list-style-type: none"> • E1 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Sentiments or emotions felt ➢ The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	
	<ul style="list-style-type: none"> • E2 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Sentiments or emotions felt ➢ The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	

	<ul style="list-style-type: none"> E3 contains: <ul style="list-style-type: none"> > Sentiments or emotions felt > The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	
Conclusion	I have a paragraph that contains the resolution (put a C beside this paragraph)	✓	
	<ul style="list-style-type: none"> The lesson is stated (highlight it in yellow) 		
	<ul style="list-style-type: none"> The theme or lesson is related to the anecdote I told (if not, make changes to fix this) 	✓	
Coherence	<ul style="list-style-type: none"> This paragraph contains my final understanding of the situation 	✓	
	<ul style="list-style-type: none"> The anecdote is all written in the same point of view 	✓	
Grammar	<ul style="list-style-type: none"> The sentences contain subordinate clauses (highlight in blue) 	✓	
	<ul style="list-style-type: none"> I have checked my spelling 	✓	
	<ul style="list-style-type: none"> I have used a thesaurus to remove repetitions and use more specific vocabulary (cross out the old word and put the new one on top) 	✓	
	<ul style="list-style-type: none"> I have a punctuation mark in front of each quotation mark (either , . ! ?). If not add them. 	✓	
	<ul style="list-style-type: none"> There is a comma (,) in between each subjunctive clause and the rest of the sentence. If not add them. 	✓	

Annexe 8
Portfolio de l'élève D



Introduction:

When: Not too long ago

Where: At my new Junior high ()

Who: My whole class ()

How: With perseverance

What: Octobas (raising socks for homeless kids)

Why: Kids walk in snow bare footed

Theme: Something you didn't think you could do but you did anyways.

Development:

Problem: our school wasn't even near to our goal 1 day before deadline.

feelings: sad/incompetent

Try to solve problem: changed our attitude toward Octobas.

Conclusion: The next day we raised over 66\$ and made 91 pairs of socks.

Blew my socks off

{ "The winning class is... !" }

7D, my class, a class I never thought would win a fundraiser. Although, there is a couple of troublemakers, it is an OK class. In ^WOctober my ^Wschool which I was new to organised a fundraiser to raise socks for the YESS center. The Yess center is a place for homeless kids. My school was not even near the goal ^{of socks} my class had raised ^{EL} 23 pairs of socks some classes had none. ^{EL} 2 days before the deadline, my friend and I reminded my class that we didn't have much time left. ^{and} kids still had to walk barefooted in snow. The next day socks and money came flying in I was ^{*}blown away. We raised 66 dollars and 91 pairs

of socks every one was proud
and impressed that the new kids
had won. I still can't believe
we did it and I learned that
you can do anything if you
just set your mind to it.

Evaluation for My Anecdote

I have chosen a purpose for the anecdote, it is: teach a lesson

Parts of an anecdote	Reread the text and check for the following	Me	My class partner says
Title	I have given my anecdote a catchy title to make my reader curious:	✓	✓
Introduction (initial situation)	I have a paragraph containing the following: (put an I beside this paragraph)	✓	✓
	• When it happened (put a blue W beside this)	✓	✓
	• Where it happened (put a green W beside this)	✓	✓
	• Who it happened to (put a red W beside this)	✓	✓
	• A theme that is described		✓
	• A hook (or lead) to catch the reader's attention and make them want to continue to read (put it between brackets { }) it is a (talking, sound effect, action, snapshot, question, flashback) hook. (circle which one)	✓	✓
Problem	I have the following: <ul style="list-style-type: none"> A problem or difficulty that triggers the action (<u>underline in red</u>) 	✓	✓
Actions	I have a paragraph for each event that leads to the message (up to 3 actions) (put an E1, E2, E3 beside these paragraphs). I used my <snapshots>. <ul style="list-style-type: none"> E1 contains: <ul style="list-style-type: none"> Sentiments or emotions felt The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> E2 contains: <ul style="list-style-type: none"> Sentiments or emotions felt The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓

	<ul style="list-style-type: none"> E3 contains: <ul style="list-style-type: none"> > Sentiments or emotions felt > The reactions of my characters (put an * where these are found) 		
Conclusion	I have a paragraph that contains the resolution (put a C beside this paragraph)	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> The lesson is stated (highlight it in yellow) 		
	<ul style="list-style-type: none"> The theme or lesson is related to the anecdote I told (if not, make changes to fix this) 	✓	✓
Coherence	<ul style="list-style-type: none"> This paragraph contains my final understanding of the situation 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> The anecdote is all written in the same point of view 	✓	✓
Grammar	<ul style="list-style-type: none"> The sentences contain subordinate clauses (highlight in blue) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> I have checked my spelling 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> I have used a thesaurus to remove repetitions and use more specific vocabulary (cross out the old word and put the new one on top) 	✓	good search
	<ul style="list-style-type: none"> I have a punctuation mark in front of each quotation mark (either , . ! ?). If not add them. 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> There is a comma (,) in between each subjunctive clause and the rest of the sentence. If not add them. 	✓	✓

Introduction: 4th ^{before leaving the road trip} grade, fort

M. ^{needed to go to the bathroom}
 don't feel guilty

Development: The man in charge closed the gates when we were still at the bathroom. Really scared, freaking out, thinking, running everywhere.

Are ^{M. Paul} teacher came and was mad at us and screaming at us for no reason. guilty

Conclusion - a small hole was open at the very back so we crawled out and ran around the whole Fort to get on the bus.

Lesson: Don't feel guilty, take risks

Unnecessary Feelings

{"What, were stuck?" } I conferred with
 my friend ^{with} ^{fourth grade} ^{are} school went on
 a roadtrip to ^WFort ^{up}. It was
 great until we were waiting for the bus
 and I had to go to the ladies
 room. "Please?" She asked me with her
 classic puppy dog eyes, if I would
 go with her. "Fine," I exclaimed, "Make
 it fast." (I didn't want to make everyone
 wait!). ^W and I waked through the
 huge wooden doors and all the way to
 the bathroom. "Hurry up!" I shouted
 while she was looking at herself in the
 mirror. "OK, im coming!" We tried to walk
 fast so we'd make it in time. That is when
 we realized that the man in charge ^{of the fort} had left and ha
locked the huge doors ^{At} this point we were

already *freaking out, I thought
was going to *faint because she thought
the Fort was "haunted". ^{We could see the bus} "Are teacher, M..."
^{was} threw the trunks of the doors,
came and was so *mad "What's taking you
guys so long?" "Well, the doors are
locked, we can't get out!" He was screaming
"Look at the mess you made it's all your
fault." "We ran around the Fort a couple
of times to see if someone was there.
10 minutes later we found a tiny
hole just big enough to fit a 1 year
old little girl through. We crawled out
and ran to the bus. I was so relieved
but I thought I was going to cry, I
was so embarrassed and M. didn't
make it any better by making us feel
guilty. Although I think it's his fault

for letting us go ^{to the bathroom}, my poor little 7 year old heart felt bad until I realized how ridiculous and funny it was. I had never had that much action in one day. Chantelle and I still look back at that day and laugh. The only regret I have is feeling so guilty for no reason so long.

Evaluation for My Anecdote

I have chosen a purpose for the anecdote, it is: _____

Parts of an anecdote	Reread the text and check for the following	Me	My shoulder partner says
Title	I have given my anecdote a catchy title to make my reader curious:	✓	✓
Introduction (initial situation)	I have a paragraph containing the following: (put an I beside this paragraph)	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> When it happened (put a blue W beside this) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> Where it happened (put a green W beside this) 	W	✓
	<ul style="list-style-type: none"> Who it happened to (put a red W beside this) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> A theme that is described 	✓	✓
Problem	<ul style="list-style-type: none"> A hook (or lead) to catch the reader's attention and make them want to continue to read (put it between brackets { }) it is a (talking, sound effect, action, snapshot, question, flashback) hook. (circle which one) 	✓	✓
	I have the following: <ul style="list-style-type: none"> A problem or difficulty that triggers the action (<u>underline in red</u>) 	✓	✓
Actions	I have a paragraph for each event that leads to the message (up to 3 actions) (put an E1, E2, E3 beside these paragraphs). I used my <snapshots>. <ul style="list-style-type: none"> E1 contains: <ul style="list-style-type: none"> > Sentiments or emotions felt > The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> E2 contains: <ul style="list-style-type: none"> > Sentiments or emotions felt > The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓

	<ul style="list-style-type: none"> • E3 contains: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Sentiments or emotions felt ➢ The reactions of my characters (put an * where these are found) 	✓	✓
Conclusion	I have a paragraph that contains the resolution (put a C beside this paragraph)	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> • The lesson is stated (highlight it in yellow) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> • The theme or lesson is related to the anecdote I told (if not, make changes to fix this) 	✓	✓
Coherence	<ul style="list-style-type: none"> • This paragraph contains my final understanding of the situation 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> • The anecdote is all written in the same point of view 	✓	✓
Grammar	<ul style="list-style-type: none"> • The sentences contain subordinate clauses (highlight in blue) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> • I have checked my spelling 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> • I have used a thesaurus to remove repetitions and use more specific vocabulary (cross out the old word and put the new one on top) 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> • I have a punctuation mark in front of each quotation mark (either , . ! ?). If not add them. 	✓	✓
	<ul style="list-style-type: none"> • There is a comma (,) in between each subjunctive clause and the rest of the sentence. If not add them. 	✓	✓