



Projet pancanadien de français langue première

**STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES,
COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES
EN LECTURE ET EN ÉCRITURE POUR LE MILIEU
LINGUISTIQUE MINORITAIRE**

Document de fondement

destiné au personnel enseignant
de la maternelle à la 12^e année



Conseil des ministres
de l'Éducation (Canada)
Council of Ministers
of Education, Canada

Canada

**Projet pancanadien de français langue première
Stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives
en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire
Document de fondement**

destiné au personnel enseignant de la maternelle à la 12^e année

© 2008, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Publié par Les Éditions de la Chenelière inc.

Édition : France Robitaille

Coordination : Majorie Perreault

Correction d'épreuves : Nicole Henri

Conception graphique et infographie : Sophie Lambert

Conception de la couverture : Sophie Lambert

Impression : Imprimeries Transcontinental



7001, boul. Saint-Laurent
Montréal (Québec)
Canada H2S 3E3
Téléphone : 514 273-1066
Télécopieur : 514 276-0324
info@cheneliere.ca

Tous droits réservés.

Autorisation et reproduction

Sauf indication contraire, l'information contenue dans ce document peut être reproduite, en totalité ou en partie et par tout moyen, sans frais et sans autre autorisation du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), pourvu qu'une diligence raisonnable soit exercée de manière à assurer l'exactitude de l'information reproduite, que le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) soit identifié comme étant la source de l'information et que la reproduction ne soit pas présentée comme une version officielle de l'information reproduite ni comme ayant été faite en association avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) ou avec l'approbation de celui-ci.

Pour obtenir l'autorisation de reproduire l'information contenue dans ce document dans un but commercial, veuillez envoyer un courriel à l'adresse électronique suivante : cmec@cmec.ca.

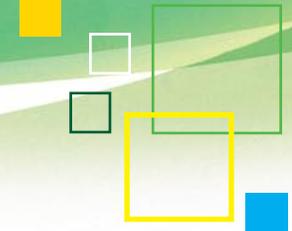
ISBN 978-0-88987-173-1

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2008
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 ITM 12 11 10 09 08

L'Éditeur a fait tout ce qui était en son pouvoir pour retrouver les copyrights. On peut lui signaler tout renseignement menant à la correction d'erreurs ou d'omissions.



Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], qui a été créé en 1967, permet aux ministres responsables de l'Éducation dans les provinces et territoires de se consulter sur des questions d'éducation qui les intéressent. Il permet aussi aux provinces et territoires de collaborer à des activités très diverses dans les secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire. Les bureaux du Secrétariat du CMEC sont situés à Toronto.

Le financement du Projet pancanadien de français langue première a été assuré par les instances participantes, par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], et par le gouvernement du Canada, par l'entremise du ministère du Patrimoine canadien.

Dans le cadre de ce projet, les provinces et territoires ont préparé une trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture, destinée aux enseignants de la maternelle à la douzième année. Dans cette trousse, le masculin a été utilisé, sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte, sauf dans les citations des chercheurs.

Dans le présent document, les passages surlignés de jaune traitent spécifiquement des milieux minoritaires, tandis que ceux surlignés de vert portent sur des aspects pédagogiques.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)

95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario) M4V 1N6

Téléphone : (416) 962-8100

Télécopieur : (416) 962-2800

Adresse électronique : cmecc@cmecc.ca

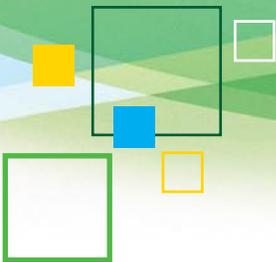
Internet : www.cmecc.ca



TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| PRÉAMBULE | 7 |
| INTRODUCTION | 7 |
| 1. LITTÉRATIES EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE | 9 |
| 1.1 Littératies multiples en milieu linguistique minoritaire | 9 |
| 1.2 Mission de l'école en milieu linguistique minoritaire | 10 |
| 1.3 Défis de l'enseignement en milieu linguistique minoritaire | 11 |
| 1.4 Principes pédagogiques en milieu linguistique minoritaire | 12 |
| 1.5 Modèles pédagogiques pour le milieu linguistique minoritaire | 12 |
| 1.5.1 Perspective holistique de Cazabon | 12 |
| 1.5.2 Pédagogie actualisante et communautarisante de Landry | 13 |
| 1.5.3 Pédagogie culturelle de Paiement et Charest | 14 |
| 2. CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE INSPIRÉE DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE | 15 |
| 2.1 Évolution du cerveau | 15 |
| 2.1.1 Le reptilien | 15 |
| 2.1.2 Le limbique | 15 |
| 2.1.3 Le cortex | 16 |
| 2.2 Fonctionnement de la mémoire | 17 |
| 2.2.1 Mémoire sensorielle | 17 |
| 2.2.2 Mémoire à court terme ou mémoire de travail | 17 |
| 2.2.3 Mémoire à long terme | 17 |
| 2.2.4 Métacognition : gestionnaire des mémoires | 17 |
| 2.3 Principes de la psychologie cognitive | 18 |
| 2.3.1 L'apprentissage est un processus actif de construction de sens en contexte authentique | 19 |
| 2.3.2 L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures | 19 |
| 2.3.3 L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances | 19 |
| 2.3.4 L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques | 19 |
| 2.3.5 L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles | 19 |
| 2.3.6 La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages | 20 |
| 2.4 Enseignement stratégique | 20 |

| | |
|---|-----------|
| 3. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE | 23 |
| 3.1 Classification des stratégies d'apprentissage | 23 |
| 3.2 Enseignement des stratégies d'apprentissage | 27 |
| 4. STRATÉGIES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE – VOLET LECTURE | 29 |
| 4.1 La lecture est un processus interactif de construction de sens | 29 |
| 4.1.1 Variable lecteur | 30 |
| 4.1.2 Variable texte | 30 |
| 4.1.3 Variable contexte | 30 |
| 4.2 Stratégies socio-affectives en situation de lecture | 31 |
| 4.2.1 Répertoire des stratégies socio-affectives en situation de lecture | 31 |
| 4.2.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies socio-affectives en situation de lecture | 34 |
| 4.3 Stratégies cognitives en situation de lecture | 36 |
| 4.3.1 Répertoire des stratégies cognitives en situation de lecture | 37 |
| 4.3.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies cognitives en situation de lecture | 41 |
| 4.4 Stratégies métacognitives en situation de lecture | 43 |
| 4.4.1 Répertoire des stratégies métacognitives en situation de lecture | 44 |
| 4.4.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies métacognitives en situation de lecture | 45 |
| 4.5 Répartition et sélection des stratégies en situation de lecture | 47 |
| 4.6 Pratiques prometteuses dans l'enseignement des stratégies en situation de lecture | 48 |
| 4.7 Conclusion de la partie lecture | 50 |
| 5. STRATÉGIES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE – VOLET ÉCRITURE | 51 |
| 5.1 L'écriture est une démarche de création et d'expression | 51 |
| 5.1.1 Contexte de production | 52 |
| 5.1.2 Mémoire à long terme du scripteur | 52 |
| 5.1.3 Processus cognitifs | 52 |
| 5.1.3.1 Planification | 52 |
| 5.1.3.2 Ébauches | 53 |
| 5.1.3.3 Révision | 53 |
| 5.1.3.4 Correction | 53 |
| 5.1.3.5 Publication et diffusion | 53 |
| 5.1.3.6 Célébration | 53 |



| | |
|--|-----------|
| 5.2 Stratégies socio-affectives en situation d'écriture | 54 |
| 5.2.1 Répertoire des stratégies socio-affectives en situation d'écriture | 55 |
| 5.2.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies socio-affectives en situation d'écriture | 57 |
| 5.3 Stratégies cognitives en situation d'écriture | 59 |
| 5.3.1 Répertoire des stratégies cognitives en situation d'écriture | 60 |
| 5.3.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies cognitives en situation d'écriture | 63 |
| 5.4 Stratégies métacognitives en situation d'écriture | 64 |
| 5.4.1 Répertoire des stratégies métacognitives en situation d'écriture | 64 |
| 5.4.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies métacognitives en situation d'écriture | 66 |
| 5.5 Répartition et sélection des stratégies en situation d'écriture | 68 |
| 5.6 Pratiques prometteuses dans l'enseignement des stratégies en situation d'écriture | 68 |
| 5.7 Conclusion de la partie écriture | 70 |
| CONCLUSION | 71 |
| ANNEXE A | 73 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 75 |

III PRÉAMBULE

Ce document de fondement brosse un tableau des récents écrits traitant des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture dans le contexte actuel des enjeux linguistiques, culturels et identitaires du milieu minoritaire francophone.

III INTRODUCTION

Dans le but de maximiser les conditions d'apprentissage en français langue première dans les écoles francophones en milieu linguistique minoritaire et d'améliorer ainsi le rendement scolaire des élèves, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a donné son aval au Projet pancanadien de français langue première (PPCFLP), qui se déroule en deux phases. Le volet A de la première phase a consisté en un rapport analytique des résultats obtenus par les élèves canadiens de 13 et de 16 ans aux évaluations du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) en 1993 et 1997. Dans ce rapport intitulé *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu linguistique minoritaire*, Landry et Allard (2004) confirment les difficultés langagières qu'éprouvent les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire par rapport au profil moyen canadien et soulignent des écarts de rendement importants dans les domaines de la lecture et de l'écriture. En tenant compte des variables contextuelles aussi bien que des résultats de ces évaluations, les auteurs proposent certaines interventions susceptibles de répondre aux besoins des élèves francophones en milieu linguistique minoritaire et à favoriser leur réussite. Ils préconisent, entre autres, l'accroissement de l'utilisation de stratégies cognitives en lecture et l'adoption d'une approche pédagogique en écriture qui, fondée sur la motivation intrinsèque, développera activement des stratégies d'écriture efficaces. Landry et Allard accompagnent ces recommandations d'une énumération des conditions essentielles à leur mise en œuvre, à savoir la connaissance du fonctionnement de la structure cognitive et des processus cognitifs reliés à l'apprentissage ainsi que l'importance d'intégrer ces nouvelles approches dans une pédagogie plus globale adaptée à la réalité du milieu linguistique minoritaire.

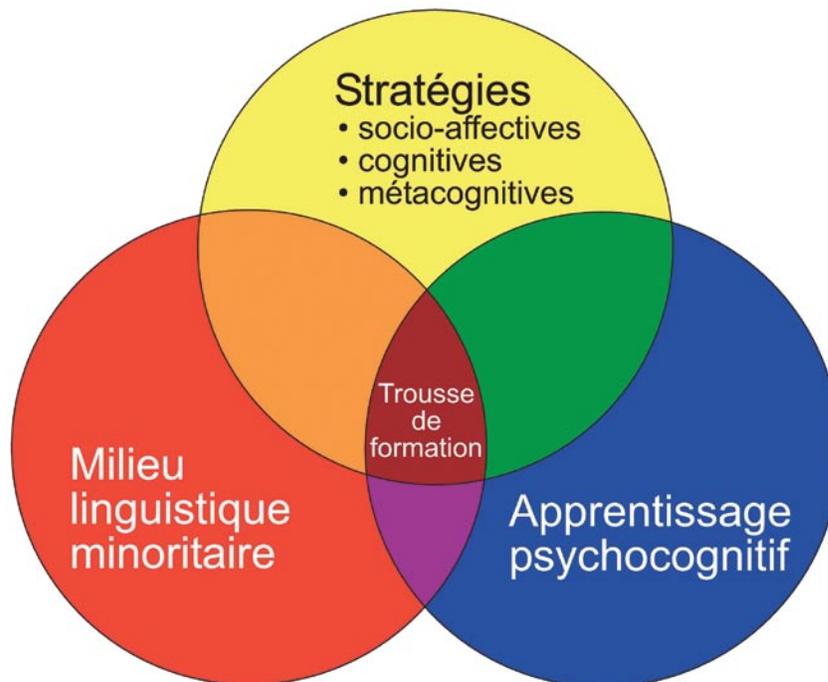
Grâce à ce rapport analytique se dessinent les priorités de la deuxième phase du PPCFLP, soit, d'une part, l'élaboration d'une trousse de formation en communication orale, dont le ministère de l'Éducation de l'Ontario est responsable et, d'autre part, l'élaboration d'une trousse de formation sur l'utilisation des stratégies en lecture et en écriture, dont est chargé le ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard. Cette dernière sera composée des éléments suivants :

- un document de fondement (le présent document);
- une liste des ressources didactiques suggérées;
- un guide pédagogique;
- un référentiel à l'intention des élèves;
- des affiches pour la salle de classe;
- un dépliant à l'intention des parents;
- un plan de formation;
- un DVD contenant trois scénarios de modelage;
- un cédérom.

La première composante, soit le document de fondement sur les stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture, se veut conviviale. Ce document est cohérent avec les suggestions proposées dans le rapport de Landry et Allard (2004).

Avant de présenter une synthèse des écrits récents sur l'emploi de stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en situation de lecture et d'écriture, il est nécessaire tout d'abord de décrire les spécificités des littératies en milieu linguistique minoritaire, milieu dans lequel l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est marqué par les enjeux culturels, sociaux et politiques de la communauté. Ensuite, un survol des récentes contributions de la psychologie cognitive, des principes de l'enseignement stratégique et des différentes typologies des stratégies d'apprentissage servira de fondement à ce document.

Finalement, une conclusion permettra de réfléchir sur l'intégration de cette approche dans une vision plus globale, celle de la double mission de l'école en milieu linguistique minoritaire qui est d'assurer des apprentissages de qualité, mais aussi de favoriser la construction culturelle et identitaire.



1. LITTÉRATIES EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE

La définition traditionnelle de la littératie, soit l’habileté à lire et à écrire, ne comprend pas les enjeux sociaux, culturels et identitaires de l’apprentissage de la langue en milieu linguistique minoritaire. Cette constatation a conduit plusieurs chercheurs, dont Masny (2000), à élargir le concept de la littératie et à le considérer comme étant un phénomène social.

1.1 LITTÉRATIES MULTIPLES EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE

Pour Masny (2000, p. 3), la littératie est dynamique et se transforme pour refléter le contexte socioculturel dans lequel elle se réalise. Cette dernière définit donc la littératie comme étant :

Un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d’écrire et de valoriser – bref, une façon d’être dans le monde... Les littératies comportent des valeurs. Elles sont souvent imbriquées dans des dimensions relevant de la religion, du sexe, de la race, de la culture, de l’identité, des idéologies et du pouvoir... Quand on parle, écrit ou lit, on construit le sens en s’appuyant sur un contexte particulier. Plus exactement, cet acte de construction de sens qu’on qualifie de « littératie » est intégré à la culture et aux dimensions socio-politiques et socio-historiques d’une société et de ses institutions. Le sens de littératie s’opérationnalise ou s’actualise à partir d’un contexte particulier dans le temps et dans l’espace où il se trouve et il opère.

Or, cette conceptualisation de la littératie intégrée à une société particulière engendre le modèle des littératies multiples et évoque ces différentes façons « de parler, de lire, d’écrire et de valoriser ».

| LITTÉRATIES MULTIPLES | | RÔLE DE LA LANGUE |
|---------------------------------|---|--|
| Littératie personnelle | Donne à l’élève les moyens de se définir, de devenir, de donner un sens à sa façon d’être à travers les textes, de se construire une vision du monde. | Permet de s’affirmer, d’agir positivement en tant que personne francophone et d’assurer le développement durable des communautés francophones. |
| Littératie scolaire | Donne à l’élève les moyens d’acquérir le langage des divers domaines d’apprentissage (disciplines scolaires) ainsi que les stratégies d’exploration des concepts liés aux apprentissages scolaires. Ce langage et ces stratégies sont nécessaires pour la réussite scolaire. | Permet d’assurer la réussite scolaire et de favoriser l’apprentissage tout au long de la vie. |
| Littératie communautaire | Donne à l’élève les moyens de s’investir dans sa communauté, et dans la société en général, de la comprendre, d’y apporter une contribution, d’être un acteur social, bref de participer au processus du développement humain. | Permet de s’investir dans la francophonie, afin d’en assurer la vitalité institutionnelle et de contribuer à l’aménagement d’un espace francophone. |
| Littératie critique | Donne à l’élève les moyens d’utiliser, au bon moment et à bon escient, les trois littératies précédentes. De plus, la littératie critique lui permet de participer à la construction de son monde, de façon active, créative et positive et ainsi, de développer son sens critique. | Permet d’établir un rapport avec le monde à l’aide de la création de repères culturels et de la construction d’une identité culturelle forte et engagée. |

(Adaptation du CMEC, 2003)

Ainsi, la littératie personnelle, la littératie scolaire, la littératie communautaire et la littératie critique offrent un cadre conceptuel pour guider les interventions dans la construction langagière, culturelle et identitaire des élèves francophones en milieu linguistique minoritaire.

1.2 MISSION DE L'ÉCOLE EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE

La réalité démographique des communautés francophones en milieu linguistique minoritaire confère au système scolaire des responsabilités accrues et une mission élargie. Ces communautés, dispersées et isolées dans l'immensité du territoire canadien, subissent l'influence de la langue et de la culture majoritaires (Cormier, 2005). À cela s'ajoutent les effets de l'exogamie et de la dénatalité qui contribuent à la diminution du taux de reproduction linguistique de la population francophone minoritaire (Landry, 2000). Ces constats conduisent Landry et Rousselle, cités dans Cormier (2005) à déplorer que « *l'assimilation linguistique et l'érosion progressive des communautés atteignent des proportions alarmantes* » (p. 3).

L'assimilation et l'érosion progressive des communautés francophones se poursuivent malgré l'insertion, en 1982, de l'article 23 dans la Charte canadienne des droits et libertés, insertion qui accorde aux parents le droit de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone. En effet, bien que ce geste traduise une volonté politique de favoriser l'épanouissement des deux langues officielles du pays, cette garantie officielle se heurte parfois à une résistance locale qui oblige à avoir recours aux tribunaux (Foucher, 1999). Cela explique en partie la proportion considérable des ayants droit qui ne sont toujours pas inscrits à des écoles de langue française.

Devant la précarité des communautés francophones en milieu linguistique minoritaire, l'école doit donc assumer une double mission éducative c'est-à-dire « *favoriser au maximum l'épanouissement du potentiel humain des membres de la communauté tout en contribuant à la continuité historique et à la vitalité ethno-linguistique de la communauté par une mobilisation des ressources humaines et institutionnelles* » (Landry, 2000, p. 1). Pour compenser les effets assimilateurs du milieu anglophone sans toutefois s'en isoler, l'école, avec l'aide essentielle de la famille et de la communauté, privilégie le bilinguisme de type additif, c'est-à-dire l'acquisition de la langue seconde sans effets négatifs pour la langue première. Cette collaboration combinée du milieu familial, scolaire et communautaire dans le but d'offrir aux jeunes francophones de nombreuses expériences significatives enrichissantes en français, est illustrée par le modèle des balanciers compensateurs créé par les chercheurs Landry et Allard (1988).

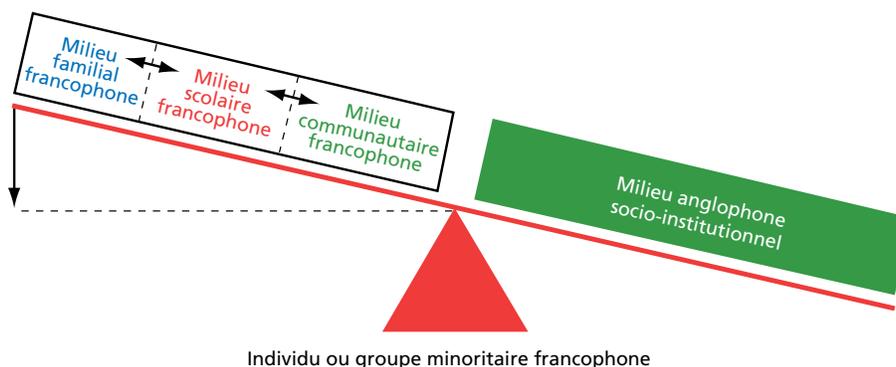
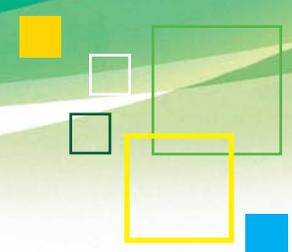


Figure 1 Balanciers compensateurs (Adaptation du CMEC, 2003) d'après un document original retrouvé dans Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la formation (CAMEF), Actualisation linguistique (2002).



L'école en milieu linguistique minoritaire assume donc un rôle de pierre angulaire dans la recherche de cet équilibre entre les forces assimilatrices du milieu anglo-dominant et le développement d'une identité et d'un sentiment d'appartenance à la communauté francophone :

« L'école est un rempart contre l'éclatement du noyau familial ou communautaire. Assurant la cohésion sociale, elle est au centre d'engagements collectifs qui provoquent le partage des responsabilités avec les autres organismes locaux, les experts et les établissements de formation continue » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, en préparation)¹.

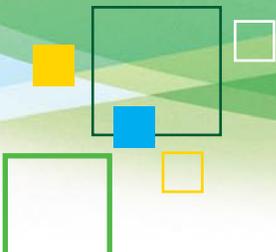
1.3 DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE

L'école, qui doit assumer une double mission, fait face à un défi de taille, celui « d'assurer la réussite des élèves dans un environnement linguistique et culturel qui ne le favorise guère » (Gilbert et al., 2004, p. 26). En effet, les contacts fréquents avec la langue dominante, souvent perçue comme étant plus prestigieuse, provoquent des tensions identitaires et une insécurité linguistique qui nuisent à l'épanouissement langagier, culturel et identitaire des élèves. Par conséquent, l'école est appelée à neutraliser l'influence du milieu anglo-dominant et à rétablir l'équilibre en multipliant, pour les élèves, les occasions d'être exposés à la langue française.

L'ampleur de cette tâche pèse lourd sur les enseignants² œuvrant en milieu linguistique minoritaire. Un récent rapport de recherche intitulé *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone* (Gilbert et al., 2004) permet de constater cette situation et décrit des conditions d'enseignement et d'apprentissage de plus en plus ardues. Au nombre des défis propres au milieu linguistique minoritaire figurent, entre autres, l'enseignement de la langue française, la construction d'une identité francophone et l'insuffisance de ressources et de matériel pédagogique adaptés aux besoins de la communauté. À ceux-ci s'ajoutent deux nouveaux défis : le premier, l'immigration d'élèves à qui il faut permettre d'acquérir la langue afin de connaître le succès; le deuxième, celui des situations de francisation de plus en plus nombreuses. Parmi les pistes d'action à privilégier, ce rapport propose une formation initiale mieux adaptée des enseignants ainsi que l'adoption d'une pédagogie propice au milieu linguistique minoritaire.

¹ Exercice de réflexion perspective Vision 2020, ministère de l'Éducation de l'Ontario – en préparation.

² Le masculin a été utilisé dans le but d'alléger le texte, sauf dans les citations des chercheurs.



1.4 PRINCIPES PÉDAGOGIQUES EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE

Afin de tenir compte des réalités démo-linguistiques décrites ci-dessus, le CMEC a énoncé, en 2003, les principes pédagogiques suivants :

La pédagogie en milieu linguistique minoritaire

- doit tenir compte du fait que l'élève est exposé à deux langues qui n'occupent pas les mêmes espaces (l'affichage, le quotidien, les médias, la vie sociale, le récréatif, l'économique, la politique, etc.);
- veut former un élève francophone, bilingue;
- doit tenir compte du phénomène de l'assimilation;
- s'inscrit dans le rôle de l'école francophone;
- fait vivre la relation école-foyer-communauté;
- doit proposer des situations d'apprentissage qui mettent en œuvre toutes les fonctions de la langue;
- fait vivre un rapport positif à la langue;
- s'inscrit dans des façons de faire, de dire et d'être francophone. Elle permet de vivre, de créer et d'intégrer des référents culturels francophones;
- agit sur l'image que se fait l'élève de lui-même en tant que francophone ainsi que sur l'image qu'il se fait de la vie en français de son milieu;
- s'inscrit dans l'ouverture à la francophonie.

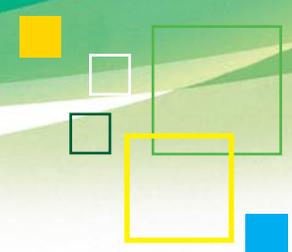
1.5 MODÈLES PÉDAGOGIQUES POUR LE MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE

Ces dernières années ont vu l'émergence de modèles pédagogiques aptes à actualiser les principes susmentionnés. De ceux-ci, nous en présentons trois, la perspective holistique de Cazabon, la pédagogie actualisante et communautarisante de Landry et la pédagogie culturelle³ de Paiement et Charest.

1.5.1 Perspective holistique de Cazabon

Afin de relever le défi de l'école francophone en situation linguistique minoritaire qu'il décrit en termes de « *construire une obligation de l'agir communicationnel* », Cazabon (2005, p. 23) offre un modèle pédagogique holistique, fruit de presque 20 années de réflexion. Quoique ce modèle reprenne les trois dimensions irréductibles de la didactique, soit le contenu, l'enseignement et l'apprentissage, c'est dans l'approche selon laquelle chacune de ces dimensions est abordée que résident sa pertinence et son efficacité en situation linguistique minoritaire.

³ La propriété intellectuelle du modèle de la Pédagogie culturelle est ©Paiement/Pédagogie culturelle 2000.



Dans une première dimension de son modèle, Cazabon (2005) propose d'aborder le contenu selon une approche communicative qu'il définit comme étant « *une perception élargie des fonctions de la langue comme globalité de moyens que les êtres humains se donnent dans des relations communautaires, sociales et interpersonnelles tout autant que dans l'expression de leur culture et de leur personnalité* » (p. 28). Aussi privilégie-t-il une approche constructiviste, c'est-à-dire une représentation du contenu comme étant des compétences à construire en fonction d'une intégration.

Dans la deuxième dimension soit l'enseignement, Cazabon préconise un modèle transactif. Quoiqu'il y ait lieu d'adopter, selon les besoins et les caractéristiques de la situation d'apprentissage, parfois une approche transmissive, parfois une approche transactionnelle, et parfois une approche transformationnelle, l'approche transactive est à privilégier dans l'enseignement du français en situation linguistique minoritaire. Dans ce modèle transactif, la gestion des apprentissages s'effectue par l'intermédiaire, entre autres, d'un enseignement contractuel, coopératif et stratégique, moyens d'enseignement qui permettent à l'élève de participer activement à son propre apprentissage. Ainsi, l'élève actif « *apprend à gérer ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en interaction avec ses pairs et l'enseignant* » (p. 34). C'est une approche qui intègre à la fois la maîtrise de la langue, la prise en charge de l'activité cognitive et un projet d'action.

La troisième et dernière dimension du modèle de Cazabon, celle de l'apprentissage, doit être abordée selon un modèle actualisateur. La fonction essentielle de l'apprentissage dans un tel modèle est, selon Cazabon, « *d'élever le niveau de pensée critique de façon à pouvoir réfléchir sur les questions de valeurs, de pouvoir expliquer ses motifs et de pouvoir justifier ses options et ses actions* » (p. 35). Ce modèle actualisateur tient compte des caractéristiques particulières des élèves, du contexte social et culturel, de l'approche à adopter et du déroulement à respecter. Ainsi, l'élève façonne la compréhension de sa langue par une réflexion qui engendre une prise de parole et une négociation de sens. De plus, cet apprentissage s'effectue dans le cadre de situations réelles de communication dans lesquelles s'inscrivent les objectifs et les enjeux sociaux.

1.5.2 Pédagogie actualisante et communautarisante de Landry

Devant la double mission éducative de l'école de langue française en milieu linguistique minoritaire, Landry (2000) propose une pédagogie plus globale, mieux adaptée à la réalité des communautés. Celle-ci est actualisante parce qu'elle vise à augmenter le plein potentiel de chaque élève et communautarisante parce qu'elle cherche à maximiser le vécu et l'engagement des élèves à l'égard de leur communauté. Toutefois, une condition indispensable à la mise en œuvre de cette pédagogie est la responsabilisation de la communauté face à sa mission éducative par la création d'un partenariat famille-école-communauté et par l'adoption d'un curriculum pédaگو-communautaire. Celui-ci se compose de cinq éléments essentiels : une enculturation active grâce à l'intégration aux matières scolaires d'activités de conscientisation communautaire; le développement de l'autodétermination qui agit sur les sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance des élèves; l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage qui met l'accent sur une plus grande responsabilisation des élèves; la conscientisation et l'engagement au moyen d'une analyse réflexive sur les conditions sociales existantes et les solutions de rechange; et, enfin, l'entrepreneuriat communautaire qui suscite la pensée créative, la confiance et le leadership chez ces futurs agents du changement social. Cette pédagogie s'avère essentielle afin de contrecarrer l'assimilation et l'érosion graduelles de la minorité linguistique.



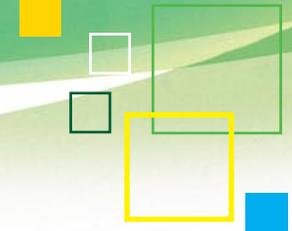
1.5.3 Pédagogie culturelle de Paiement et Charest

Tout récemment, Paiement et Charest proposent un programme de leadership en pédagogie culturelle qui s'adresse aux enseignants, les invitant à poser un regard critique sur le rôle de modèle qu'ils exercent dans leur classe, leur école et leur communauté et leur offrant un cadre opérationnel pour accompagner l'élève lors de sa construction identitaire. En 2006, Paiement et Charest réitèrent les critères nécessaires à la réussite scolaire en milieu linguistique minoritaire, soit la construction du savoir et la construction identitaire, et proposent les sept fondements de la pédagogie culturelle suivants :

- la construction identitaire est un processus de vie qui passe par une prise de conscience, une prise de position et une prise en charge;
- la création d'un climat actualisant favorise la connaissance de soi et des autres;
- la communication orale est l'outil ultime du dialogue et de l'expression de soi;
- la responsabilisation de l'élève passe par ses sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance;
- la pratique pédagogique doit être congruente et refléter la conviction, l'intégrité et la quête de l'excellence des enseignants-modèles;
- le leadership émergent se manifeste et s'exerce au moyen de transformations durables;
- l'évaluation est conçue en tant que source de motivation, de réflexion, d'action et de changement.

Le modèle opérationnel de la pédagogie culturelle en milieu linguistique minoritaire renforce la conviction qu'« *en créant un contexte propice à la réflexion, au dialogue et à l'innovation et en interpellant des personnes sur le plan des valeurs de la francophonie, de la réussite scolaire, de l'intégrité et de la responsabilisation, nous augmenterons leur motivation, leur assurance et leur engagement, ce qui aura un impact direct sur l'élève et une résonance sur le milieu* » (Paiement et Charest, 2006. Adaptation de la diapositive 12 d'une présentation).

De ces modèles pédagogiques proposés par Cazabon, Landry, Paiement et Charest pour l'enseignement en français langue première en milieu linguistique minoritaire se dégagent plusieurs éléments communs, soit la conception d'un rôle élargi pour l'école; l'importance d'un partenariat école-foyer-communauté; la responsabilisation de l'élève en tant qu'acteur principal de sa construction langagière, culturelle et identitaire; et, le choix de situations d'apprentissage significatives et de projets authentiques. D'ailleurs, ces visions pédagogiques recèlent de concepts et de mots clés qui traduisent une nouvelle conception de l'apprentissage. En effet, les mots tels que « *constructivisme* », « *compétence* », « *intégration* », « *stratégique* », « *activité cognitive* », « *autonomie* » et « *contextes signifiants* » invitent à passer d'une pédagogie de la transmission du savoir à une pédagogie de la construction du savoir.



2. CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE INSPIRÉE DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Ce changement de paradigme découle des résultats de recherches en sciences cognitives, ce champ interdisciplinaire de connaissances sur le fonctionnement de la pensée humaine (Tardif, 1992). En effet, la philosophie, la linguistique, la sociologie, l'anthropologie, l'intelligence artificielle, les neurosciences et la psychologie cognitive concourent au même but, celui de décrire et de comprendre le fonctionnement du traitement de l'information chez l'être humain. La contribution privilégiée de la psychologie cognitive est de permettre de « *mieux comprendre la construction du savoir, comment elle se réalise, et de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de non seulement faciliter mais également de provoquer l'apprentissage de l'élève, peu importe son âge et l'ordre scolaire dans lequel il est inscrit* » (p. 16). Pour ce faire, la psychologie cognitive s'appuie sur des contributions des branches connexes des sciences cognitives, notamment les récentes découvertes en neurosciences sur les caractéristiques et le fonctionnement du cerveau et de la mémoire.

2.1 ÉVOLUTION DU CERVEAU

La connaissance actuelle du cerveau humain, quoique toujours assez limitée, le décrit, selon MacLean et repris par Morissette (2002), en termes de trois zones constituantes et interdépendantes : « *le reptilien* », « *le limbique* » et « *le cortex* », aussi nommées le tronc cérébral, le système limbique et le *cerebrum* (Sousa, 2002). Si chacune de ces zones possède ses fonctions propres, ces dernières n'opèrent pas isolément, mais bien en échange et en équilibre constant. En effet, « *le concept de cerveau triune indique que le tout est plus grand que la somme de ses parties puisque, grâce à l'échange d'informations entre les trois instances, chacune recueille une plus grande quantité de renseignements que si elle fonctionnait individuellement* » (Richard, 1988, p. 15). Par conséquent, une connaissance scientifique des fonctions propres à chaque zone peut éclairer et guider les interventions pédagogiques.

2.1.1 Le reptilien

Le *reptilien* assure la régulation des besoins primaires tels que rythme cardiaque, respiration, température du corps, etc. Il sert à assurer la survie de l'espèce. Il réagit au moyen de l'instinct, de la vigilance et de l'impulsion. Menacé, il opte pour l'agressivité ou la fuite.

2.1.2 Le limbique

Chargé de la collecte des informations en fonction des émotions, le *limbique* est le siège des valeurs, des croyances, des émotions, des souvenirs et de la motivation. Il joue un rôle de premier plan dans le maintien de l'équilibre entre les trois cerveaux et dans l'acheminement correct des informations, le rendant ainsi premier responsable des apprentissages.

2.1.3 Le cortex

Le *cortex* représente 80 % du cerveau humain et comprend plus de 30 milliards de neurones. Responsable de la collecte des informations sous formes visuelle, auditive et tactile, il est le siège des activités intellectuelles propres à l'être humain, le centre de l'apprentissage, du raisonnement et du langage (Richard, 1988).

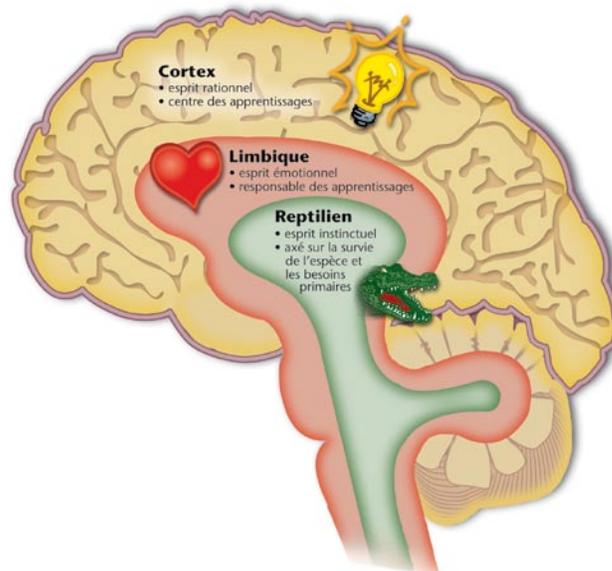


Figure 2 Évolution du cerveau (Morissette, 2002, p. 3)

Les explications des fonctions propres à chaque zone du cerveau confirment leur indissociabilité : pour qu'il y ait apprentissage (*cortex*), l'élève doit se sentir en sécurité (*reptilien*) et il doit être motivé et engagé dans la tâche à accomplir (*limbique*). Le maintien de cet équilibre entre les trois zones du cerveau a d'importantes incidences sur le choix des pratiques pédagogiques, particulièrement en milieu linguistique minoritaire où les tensions identitaires occasionnées par le milieu anglo-dominant peuvent diminuer la confiance et la motivation de l'élève, et ainsi nuire à ses apprentissages. Ainsi, en tenant compte des besoins du *reptilien*, l'enseignant essaiera de créer un climat de sécurité, libre de toute menace, dans lequel l'élève relèvera des défis à sa mesure, aura droit à l'erreur et bénéficiera du soutien nécessaire. En prenant en considération le *limbique*, l'enseignant agira favorablement sur la motivation en s'inspirant des intérêts et du vécu de l'élève pour créer des tâches signifiantes aptes à encourager sa participation active et soutenue. Enfin, la connaissance des fonctions du *cortex* incitera l'enseignant à responsabiliser l'élève face à la gestion de son propre processus d'apprentissage par une prise de conscience du fonctionnement de la mémoire et des nombreuses stratégies d'organisation et de construction des connaissances.

2.2 FONCTIONNEMENT DE LA MÉMOIRE

La psychologie cognitive confère à la mémoire un rôle primordial dans le système cognitif de la personne; en effet, elle désigne la mémoire comme étant une « *unité centrale de traitement de l'information chez l'être humain* » (Tardif, 1992, p. 155). Depuis quelques années, les modèles cherchant à montrer la façon dont fonctionne la mémoire foisonnent. Toutefois, ces modèles partagent essentiellement les mêmes caractéristiques, et Morissette (2002) en offre une synthèse dans sa description du circuit de la mémoire, c'est-à-dire des processus interdépendants effectués par trois systèmes: la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme (mémoire de travail) et la mémoire à long terme.

2.2.1 Mémoire sensorielle

Les cinq sens, soit la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher et le goût, captent une énorme quantité de renseignements qu'ils transmettent à la mémoire sensorielle. Celle-ci ne les conserve que quelques secondes puis, par le mécanisme de l'attention, choisit les quelques informations à diriger vers la mémoire à court terme.

2.2.2 Mémoire à court terme ou mémoire de travail

D'une capacité limitée (environ sept unités d'information) et très fugace (une dizaine de secondes), la mémoire à court terme retient et traite une information provenant de la mémoire sensorielle en la comparant avec les connaissances du même ordre stockées dans la mémoire à long terme. Puis, elle achemine le résultat obtenu à la mémoire à long terme.

2.2.3 Mémoire à long terme

Semblable à un immense entrepôt, la mémoire à long terme emmagasine toutes les informations que la mémoire à court terme a déjà traitées telles que les souvenirs (mémoire épisodique), les connaissances générales (mémoire sémantique) et les façons de procéder (mémoire procédurale). Toutes ces connaissances sont organisées en réseaux sous forme de schémas ou de structures afin de les rendre accessibles lors du traitement d'informations nouvelles.

2.2.4 Métacognition : gestionnaire des mémoires

La métacognition est la connaissance que chacun possède de son fonctionnement cognitif (sa façon d'apprendre) et de ses actions pour gérer ce fonctionnement. Conscients du fonctionnement de la mémoire lors de l'apprentissage, les élèves font des choix judicieux pour sélectionner l'information captée par la mémoire sensorielle, la traiter et l'organiser dans la mémoire à court terme et retrouver les informations pertinentes dans la mémoire à long terme. La métacognition leur permet aussi de gérer et de contrôler leurs systèmes cognitif et affectif et de faire le lien entre ces deux systèmes. En effet, « *les élèves doivent apprendre à contrôler leurs processus motivationnels, tout comme ils apprennent à connaître et à contrôler leurs stratégies de lecture pour construire du sens et réguler leur compréhension* » (Morissette, 2002).

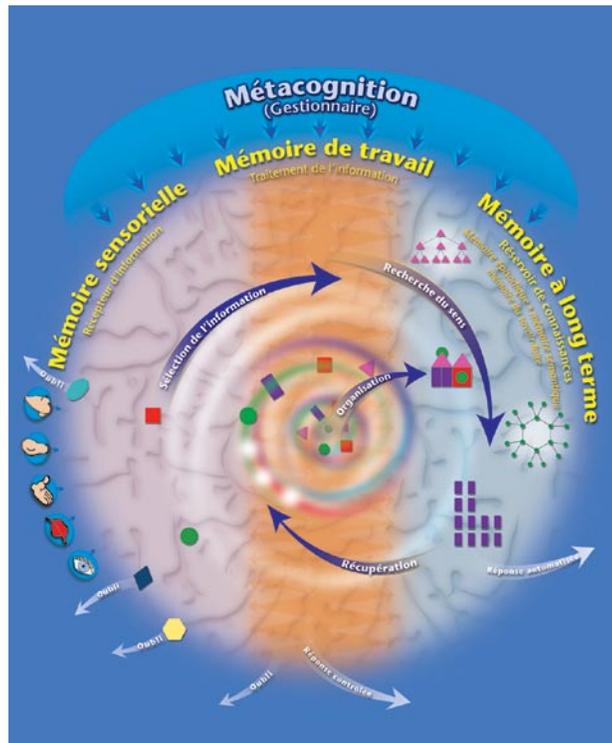


Figure 3 Fonctionnement de la mémoire (Morissette, 2002, p. 9)

2.3 PRINCIPES DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Ces nouvelles connaissances sur les caractéristiques du cerveau et le fonctionnement de la mémoire inspirent les principes de base de la conception cognitive de l'apprentissage (Tardif, 1992; Ouellet, 1997):

- L'apprentissage est un processus actif de construction de sens, en contexte authentique.
- L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures.
- L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances.
- L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.
- L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles.
- La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.

2.3.1 L'apprentissage est un processus actif de construction de sens en contexte authentique

Loin de la conception d'un élève qui reçoit passivement les informations qui lui sont transmises, la conception cognitive de l'apprentissage nous montre un élève qui s'engage activement, qui sélectionne les informations captées par le registre sensoriel et qui se construit de nouvelles connaissances d'une façon personnelle et progressive.

2.3.2 L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures

Les nouvelles informations perçues et captées par l'élève sont comparées avec ses connaissances antérieures et viennent les confirmer, les compléter et parfois même les réfuter. Il s'avère alors essentiel que l'élève ait emmagasiné, dans sa mémoire à long terme, les connaissances préalables qui lui permettent d'établir des liens avec les informations nouvelles qui lui sont présentées et de les traiter adéquatement.

2.3.3 L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances

S'il importe que l'élève ait emmagasiné dans sa mémoire à long terme les connaissances antérieures nécessaires au traitement des nouvelles informations, toujours est-il que ces connaissances, loin d'être inertes, doivent être accessibles. Elles doivent être organisées et réorganisées de façon à les retrouver facilement, à augmenter les probabilités d'y associer de nouvelles informations et à favoriser leur réutilisation.

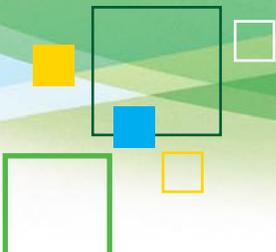
2.3.4 L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques

Afin de mobiliser les nombreuses connaissances acquises, l'élève doit se construire un répertoire de stratégies cognitives (portant sur le traitement de l'information) et métacognitives (se caractérisant par une réflexion sur le processus d'apprentissage) qu'il pourra utiliser efficacement et rigoureusement dans les diverses situations rencontrées, à l'école comme en dehors de celle-ci. Ces stratégies s'acquièrent grâce à un enseignement explicite, c'est-à-dire un modelage, une pratique guidée, une pratique coopérative et une pratique autonome.

2.3.5 L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles

En psychologie cognitive, on estime qu'il y a trois catégories de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Les connaissances déclaratives (*le quoi*) représentent le savoir théorique et sont constituées de faits, de règles, de lois et de principes, comme la définition d'un parallélogramme, la connaissance des capitales des provinces et territoires du Canada ou la connaissance de la règle de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir. Ces connaissances sont statiques et doivent être traduites en connaissances procédurales pour pouvoir être utilisées.



Les connaissances procédurales (*le comment*) ont trait au savoir-faire, aux étapes à utiliser pour réaliser une action, par exemple écrire un texte destiné à des parents ou accorder des participes passés dans un court paragraphe. Ces connaissances doivent se développer dans l'action, dans un contexte de réalisation de tâches réelles.

Les connaissances conditionnelles (*le quand et le pourquoi*) renvoient essentiellement au moment et au contexte dans lesquels il est approprié d'utiliser telle démarche, telle action ou telle stratégie. Ce sont les connaissances responsables du transfert des apprentissages.

Quoique présentées séparément, ces connaissances sont interreliées dans la mémoire et doivent aussi l'être lors de leur enseignement et de leur apprentissage.

2.3.6 La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages

La motivation est une construction personnelle de l'élève à partir de ses expériences scolaires. Elle repose sur ses réactions affectives en situation d'apprentissage, c'est-à-dire la perception qu'il a de ses habiletés, la valeur qu'il accorde à la tâche à accomplir et le degré de contrôle sur son déroulement. En fonction de ses réactions, l'élève choisira ou non de s'engager, de participer et de persévérer dans ses apprentissages.

Ces six principes de la psychologie cognitive représentent autant de clés d'accès à une intervention pédagogique efficace en milieu linguistique minoritaire. En s'engageant activement dans son processus d'apprentissage, en acquérant les outils et les stratégies nécessaires à la construction de ses connaissances et en développant une conscience de ses moyens d'y parvenir, l'élève arrivera à la pleine actualisation de son potentiel. Ceci aura une incidence favorable sur sa motivation en nourrissant ses sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie, et se traduira par son engagement et sa persévérance à l'égard de l'appropriation et de l'épanouissement de sa langue, de sa culture et de son identité de francophone.

2.4 ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

Les six grands principes de la psychologie cognitive tiennent lieu d'assises au modèle pédagogique qu'est l'enseignement stratégique :

L'enseignement stratégique est un modèle pédagogique fondé principalement sur des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive. Par modèle pédagogique, j'entends un ensemble organisé d'informations dont l'objet premier est le rôle de l'enseignement dans l'apprentissage. Ces informations permettent à la fois de comprendre l'apprentissage et d'intervenir efficacement dans son processus. Ce modèle prend en considération des facteurs purement cognitifs et aussi certains facteurs d'ordre affectif. Un accent particulier est notamment mis, en enseignement stratégique, sur la motivation des élèves (Presseau, 2004, p. 2).

Ainsi, en enseignement stratégique, pour cibler les interventions qui favorisent les apprentissages et leur transfert, l'enseignant se sert de sa connaissance du processus d'apprentissage de l'élève, soit la façon dont il apprend, dont il traite les informations dans sa mémoire et dont il les organise et les emmagasine afin de les retrouver au moment voulu. Le rôle de l'enseignant revêt donc plusieurs dimensions; il devient « *penseur, preneur de décisions, modèle, médiateur, entraîneur et motivateur* » (Tardif, 1992).

Lors de l'exécution de ses rôles multiples, l'enseignant offre essentiellement trois types de soutien aux élèves en fonction de leur degré de maîtrise. L'enseignant agit d'abord en tant que modèle en expliquant à voix haute les connaissances qu'il sollicite dans l'exécution d'une tâche. Puis il diminue un peu son soutien en laissant place aux pratiques guidées pendant lesquelles il aide l'élève par ses questions et son appui, et aux pratiques coopératives pendant lesquelles l'élève bénéficie du soutien de ses pairs. Enfin, lorsque l'élève devient plus compétent, l'enseignant valide ses initiatives et ses démarches lors de la pratique autonome. Cet enseignement s'inspire du processus d'intériorisation décrit par le psychologue russe Vygotsky (1985) qui fait l'unanimité chez les cognitivistes. À cela s'ajoutent les phases de préparation à l'apprentissage et de transfert des connaissances décrites par Tardif (1992).

| MODÈLE D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE | |
|---------------------------------------|---|
| Préparation | L'enseignant anime une discussion des objectifs de la tâche, fait un survol du matériel disponible, procède à l'activation des connaissances antérieures des élèves et dirige leur attention et leur intérêt. |
| Identification de la stratégie | L'enseignant donne aux élèves le nom de la stratégie et en explique l'utilité. |
| Modelage | L'enseignant utilise la stratégie devant les élèves tout en décrivant « le quoi », « le comment » et « le pourquoi » des gestes à poser. |
| Pratique guidée | Maintenant qu'ils savent ce qu'il faut faire et qu'ils ont vu comment le faire, les élèves mettent en pratique la stratégie tout en étant guidés par l'enseignant (ou par un pair). |
| Pratique coopérative | Les élèves discutent de la stratégie, de leurs connaissances et de leur savoir-faire, les justifient, les comparent, les confrontent, perçoivent la même réalité sous plusieurs angles, changent de perspectives, modifient ou corrigent leurs conceptions. |
| Pratique autonome | Lorsqu'ils ont eu l'occasion de répéter la procédure et d'être guidés dans leur pratique, les élèves savent bien quoi faire et comment le faire. L'enseignant peut alors leur demander d'utiliser la stratégie de façon autonome. |
| Application et transfert | L'enseignant observe le degré de maîtrise de l'élève, intervient pour lui permettre d'organiser ces nouvelles connaissances et discute avec lui du moment où il serait pertinent d'utiliser la stratégie dans des contextes différents. |

De nombreux modèles pédagogiques récents, notamment ceux de Giasson (dans Saint-Laurent *et al.*, 1995), Fountas et Pinnell (1996) et Cavanagh (2005a, 2005b, 2006) s'inspirent de ce modèle fondamental d'enseignement stratégique et feront l'objet d'un examen dans les chapitres traitant de la lecture et de l'écriture.



Grâce à ce soutien temporaire et évolutif, l'enseignant parvient « à *montrer à l'élève à acquérir et à utiliser efficacement et judicieusement différentes stratégies* » (Presseau, 2004, p. 2). Or, c'est justement ce but ultime de l'enseignement stratégique qui en fait un moyen tout désigné pour être utilisé en milieu linguistique minoritaire. En effet, rappelons-nous que les principales lacunes décelées chez les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire lors des évaluations du PIRS se résument, d'une part, à une moins grande utilisation des stratégies cognitives, à une persistance moins soutenue devant les difficultés et à un plus grand recours aux stratégies d'évitement en situation de lecture et, d'autre part, à un manque de confiance et d'intérêt en situation d'écriture. Ainsi, en réponse aux interventions proposées par Landry et Allard (2004) d'accroître l'utilisation active de stratégies cognitives de lecture et d'adopter une approche pédagogique motivante qui présente activement des stratégies d'écriture efficaces, nous proposons l'enseignement stratégique.

III 3. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Une stratégie est une connaissance dynamique qui conduit l'élève à utiliser les informations qu'il acquiert, à poser les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à réaliser et à évaluer la pertinence de ses choix (Tardif, 1992). Presseau (2004) renchérit sur le caractère intentionnel et délibéré de ces moyens choisis et mis en œuvre par l'élève dans un but bien précis. C'est justement ce caractère conscient et réfléchi de la stratégie d'apprentissage qui la distingue de l'habileté. Alors que l'habileté est un savoir-faire qui peut devenir automatisé à la suite de nombreuses expériences, la stratégie demeure une démarche consciente pour régler une difficulté ou pour parvenir à un but, démarche qui ne peut s'appliquer sans que l'élève se questionne (Saint-Laurent *et al.*, 1995; Peters et Viola, 2003). De plus, ce questionnement conduit l'élève à juger et à justifier la pertinence et l'efficacité de l'emploi d'une stratégie dans une situation donnée (Tardif, 1992; Peters et Viola, 2003; Presseau, 2004). Tous s'entendent sur le but des stratégies d'apprentissage qui est de traiter de l'information afin de faciliter l'apprentissage (Peters et Viola, 2003).

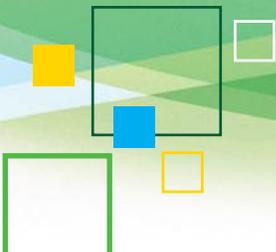
Or, en milieu linguistique minoritaire, l'acquisition et le déploiement des stratégies d'apprentissage sont d'autant plus incontournables, non seulement à des fins d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais dans le but d'assurer le cheminement identitaire et culturel de l'élève. En effet, en favorisant l'émergence d'un comportement stratégique chez l'élève, c'est-à-dire en suscitant sa réflexion et son questionnement, en l'amenant à acquérir des outils qui lui permettent d'affiner et de réguler son comportement langagier, en le guidant à faire des choix pertinents et en le conduisant à porter un regard critique sur ses choix, les enseignants le dirigent dans une démarche dynamique apte à nourrir un rapport positif à la langue et à lui fournir un pouvoir d'action.

III 3.1 CLASSIFICATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Dans les dernières décennies, plusieurs chercheurs ont élaboré des classifications ou taxonomies des stratégies d'apprentissage. Langevin (1992) retrace l'évolution de ces modèles qui se trouvent ci-dessous :

Vient d'abord la classification proposée par Dansereau en 1978 qui regroupe les stratégies d'apprentissage en deux catégories :

- les stratégies primaires qui sont mises en œuvre pour apprendre, comprendre, retenir et retrouver l'information;
- les stratégies de soutien qui facilitent l'utilisation des stratégies primaires en agissant sur l'attitude, la concentration et le contrôle.



Puis, en 1986, Weinstein et Mayer répartissent les stratégies d'apprentissage en cinq catégories :

- les stratégies de révision (répéter, ordonner, copier, souligner, entourer, etc.);
- les stratégies d'élaboration (former une image mentale, établir une analogie, résumer, etc.);
- les stratégies organisationnelles (regrouper, mettre en ordre, cerner les idées principales, faire un plan, etc.);
- les stratégies de contrôle de la compréhension (vérifier si on a compris, se donner des buts, s'évaluer, rajuster ses stratégies, etc.);
- les stratégies affectives (être attentif, faire face au stress, etc.).

Mais, c'est en 1988 que O'Malley, après avoir effectué une recherche sur des étudiants d'anglais langue seconde, a introduit et décrit une taxonomie qui s'avère, selon les chercheurs et les praticiens, « la plus complète et la plus utile ». Reprise en collaboration avec Chamot, (1994, 1996) et exploitée dans un modèle d'intervention pour l'acquisition de la langue (*Cognitive Academic Language Learning Approach*), cette taxonomie préconise trois catégories de stratégies d'apprentissage :

- les stratégies socio-affectives qui favorisent les interactions avec l'autre et avec le texte en situation d'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective;
- les stratégies cognitives qui facilitent l'acquisition de connaissances par des actions, des techniques ou des comportements effectués par l'apprenant;
- les stratégies métacognitives qui conduisent l'apprenant à une gestion de son processus d'apprentissage par une planification, une évaluation et un contrôle ou une régulation.

Plus récemment, Lasnier (2000) offre une taxonomie qui se répartit en quatre catégories, chacune décrite à l'aide d'une énumération des stratégies qui en font partie, mais aussi des actions par lesquelles elles s'exercent :

- les stratégies affectives telles que la réception, la motivation, la gestion de l'anxiété, la coopération et la résolution de conflit;
- les stratégies cognitives dont l'activation, l'acquisition, l'élaboration, l'organisation, l'intégration et le transfert;
- les stratégies métacognitives de la planification, du contrôle, de la régulation et de l'évaluation;
- les stratégies de gestion relatives au temps, aux ressources matérielles, aux ressources humaines et à l'environnement.



Étant donné l'importance des stratégies de gestion pour les processus de lecture et d'écriture, elles seront intégrées aux autres catégories dans ce document. Après examen des principales taxonomies des stratégies d'apprentissage, une adaptation de celles qui ont été élaborées par Chamot et O'Malley (1994, 1996) est retenue en raison de leur spécificité pour l'acquisition de la langue, mais aussi en raison de leur convivialité et de la propension des chercheurs et des praticiens à adopter la nomenclature qu'elles proposent, soit les stratégies socio-affectives, les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives.

Voici une énumération des stratégies d'apprentissage répertoriées par Chamot et O'Malley (1994, 1996):

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES

- Questions de clarification et de vérification
- Coopération
- Gestion des émotions et réduction de l'anxiété

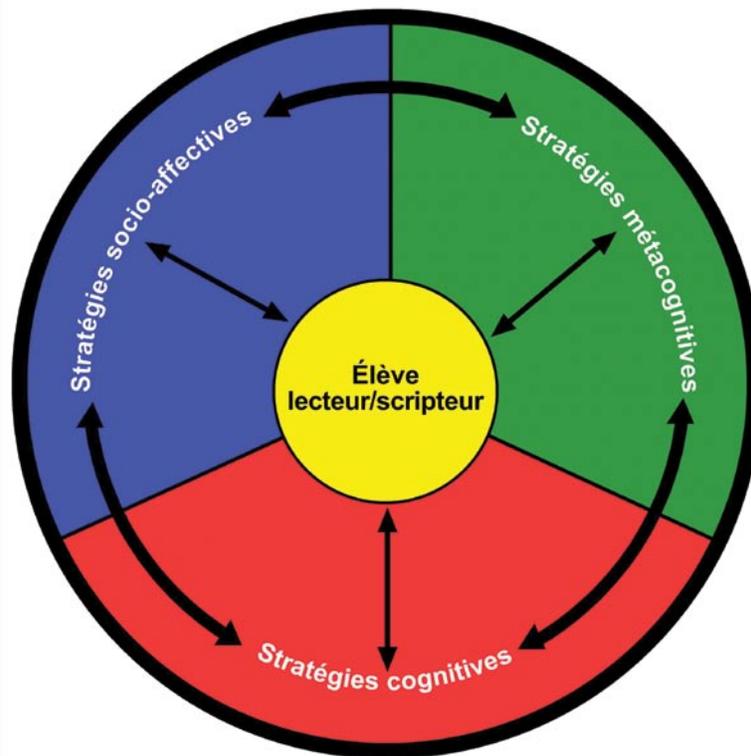
STRATÉGIES COGNITIVES

- Utilisation des ressources matérielles
- Classification et regroupements
- Prise de notes
- Activation des connaissances antérieures
- Résumé
- Déduction et induction
- Visualisation
- Verbalisation
- Inférence et prédiction
- Paraphrase

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

- Planification
- Contrôle
- Évaluation

Chamot et O'Malley reconnaissent le rôle primordial de la motivation dans l'acquisition de la langue. En effet, selon ces auteurs, l'utilisation des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives serait un catalyseur dans l'accroissement de la motivation et de la confiance. Ainsi, par l'emploi de stratégies socio-affectives, l'élève valorise le travail d'équipe, maîtrise son anxiété et identifie ce qui le touche, l'intéresse, l'émeut dans ce qu'il y a de plus intime en lui, sa propre identité; par l'emploi de stratégies cognitives, il développe les habiletés grâce auxquelles il connaîtra du succès; et par l'emploi de stratégies métacognitives, il acquiert le contrôle de son processus d'apprentissage plutôt que de dépendre de l'enseignant.



En milieu linguistique minoritaire, comme ailleurs, les attitudes et les émotions des élèves agissent sur leur motivation à participer aux activités proposées, à s'y engager pleinement et à persister, même devant les difficultés. Toutefois, dans un milieu anglo-dominant ou pluri-linguistique dans lequel le français ne figure pas, l'élève est confronté à une langue et à une culture parfois perçues comme étant plus prestigieuses et il peut être en proie à une insécurité linguistique. Le principal défi est donc de transformer cette ambivalence et cette insécurité en fierté et en confiance. D'où l'importance accordée aux stratégies socio-affectives, qui sont liées au développement de la connaissance, de l'estime et de l'affirmation de soi et qui donc favorisent le succès dans l'acquisition de la langue en milieu linguistique minoritaire. L'élève apprendra alors à s'identifier en tant qu'être humain unique et francophone et à poursuivre son cheminement identitaire personnel.

L'importance accordée aux stratégies socio-affectives est mise en évidence, d'abord par leur ordre de présentation dans le texte, mais aussi par leur position dans les tableaux (voir Annexe A) où elles figurent en « parapluie » par rapport aux stratégies cognitives et métacognitives.

3.2 ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Les modèles d'intervention proposés pour l'enseignement des stratégies traduisent les étapes du processus d'intériorisation de Vygotsky (1985) qui, rappelons-le, se sert du modelage, de la pratique guidée, de la pratique coopérative et de la pratique autonome. Toutefois, la réussite de ces modèles repose sur certains principes qui ont été proposés par Langevin (1992) :

- inclure l'enseignement des stratégies dans un enseignement de contenu afin de favoriser le transfert;
- développer la métacognition;
- se préoccuper de la motivation de l'élève;
- renseigner l'élève sur les stratégies et leur utilité;
- démontrer les différences entre les stratégies et leur utilité pour des matières diverses;
- adapter l'usage des stratégies au style personnel de l'élève, à ses modes préférés d'accès à la connaissance et à son identité;
- guider la pratique des stratégies;
- obtenir une rétroaction sur l'application des stratégies;
- évaluer l'élève avant et après l'entraînement pour en vérifier l'efficacité.

Ces principes s'inscrivent dans le contexte plus large de l'intervention pédagogique en milieu linguistique minoritaire dont les objectifs essentiels sont énoncés par Cormier (2005) :

- développer un rapport positif à la langue en augmentant et en optimisant les occasions de production et de réception langagières en français;
- créer des occasions d'appropriation de la culture (enculturation active);
- viser l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage;
- cultiver l'autodétermination en tenant compte des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves;
- créer des conditions de découvertes et de choix identitaires (négociation identitaire);
- amorcer un processus de conscientisation et de réflexion critique;
- créer des partenariats avec la famille et la communauté.

Dans l'application de ces modèles d'intervention pour l'enseignement des stratégies, certains auteurs font une mise en garde. Lasnier (2000) et Presseau (2004) soulignent l'importance d'ajuster le soutien offert à l'élève selon son degré d'autonomie croissante dans l'utilisation des stratégies. « *Il ne faudrait surtout pas croire que tous les élèves ont besoin du même type de soutien au même moment* » (Presseau, 2004, p. 4). Ainsi, Lasnier identifie quatre niveaux d'autonomie, soit minimal, moyen, élevé et complet, et décrit le rôle approprié de l'enseignant qui, dans une démarche différenciée, conduit graduellement l'élève vers l'utilisation autonome des stratégies d'apprentissage.



Si le développement d'un comportement stratégique autonome favorise la construction de la littératie scolaire en permettant à l'élève d'acquérir des compétences en lecture, en compréhension et en expression orale et écrite dans toutes les matières enseignées, il appuie aussi concrètement la construction des littératies multiples. Celles-ci sont: la littératie personnelle en amenant l'élève à se définir et à donner du sens à sa façon d'être dans le monde par l'exploration des textes; la littératie communautaire en l'invitant à apprécier, à comprendre et à contribuer aux pratiques de littératie de sa communauté; et la littératie critique en l'incitant à réfléchir sur sa situation de francophone, à se construire une identité forte et engagée et à participer à la création de son monde (Masny, 2000).

4. STRATÉGIES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE – VOLET LECTURE

Les enjeux sociaux et culturels du milieu linguistique minoritaire font appel à un haut niveau de littératie soit « apprendre à lire, pour se lire et pour lire le monde ». Il est essentiel d'amener l'élève à construire des repères culturels et à développer un rapport positif à soi au moyen de la lecture. Le caractère indispensable de l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans le développement de lecteurs efficaces n'est plus à débattre. De nombreux rapports de recherche énoncent les mêmes constats, à savoir que ce qui distingue un lecteur efficace est l'utilisation d'une variété de stratégies en fonction de son intention de lecture et du type de discours. Il se reconnaît aussi à sa conscience explicite des stratégies, à sa capacité de les exprimer et à son habileté à activer ses connaissances antérieures (Martinez et Amgar, 2004). Ajoutons à cela la capacité d'appliquer les stratégies au moment opportun. Toutefois, avant d'examiner les interventions propices au développement des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture, il faut d'abord connaître les processus impliqués dans l'acte de lire et les stratégies qui peuvent s'y rattacher.

4.1 LA LECTURE EST UN PROCESSUS INTERACTIF DE CONSTRUCTION DE SENS

Le modèle de compréhension en lecture retenu ici est celui proposé dans les ouvrages de Giasson (1990, 2003) qui, d'ailleurs, fait l'unanimité dans le milieu de la recherche. Ce modèle suggère que la compréhension en lecture est un processus interactif entre la personne qui lit, le texte et le contexte.

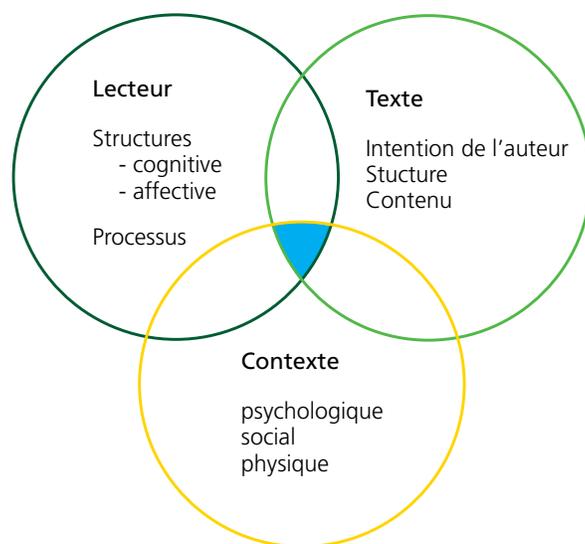
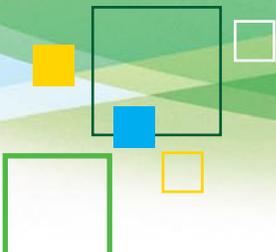


Figure 4 Modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 2003, p. 18)



4.1.1 Variable lecteur

La *variable lecteur* tient compte des structures et des processus utilisés par la personne qui lit. Ceux-ci réunissent la structure cognitive, soit les connaissances antérieures que possède le lecteur sur la langue, sur les textes et sur le monde, et la structure affective, soit son attitude à l'égard de la lecture, ses intérêts et sa perception de lui-même en tant que lecteur. En milieu linguistique minoritaire, on doit discuter des émotions du lecteur pour l'amener à se découvrir et à comprendre ses réactions à l'égard de ce qu'il lit. De plus, les processus renvoient aux habiletés sollicitées pendant la lecture. On en dénombre cinq, à savoir les microprocessus ou la compréhension de l'information dans une phrase; les processus d'intégration ou l'habileté à faire des liens entre les phrases; les macroprocessus ou la compréhension globale du texte; le processus d'élaboration ou l'habileté à dépasser le texte, en le confrontant, par exemple, à son système de valeurs personnelles, et, enfin, le processus métacognitif ou l'habileté à gérer sa compréhension. À noter que ces processus s'exercent simultanément et non de façon séquentielle.

4.1.2 Variable texte

La *variable texte* désigne le matériel à lire, soit « *tout assemblage ou dispositif portant des signes destinés à être lus : un livre, un dépliant publicitaire, une affiche, une carte de souhaits, un journal, un écran d'ordinateur* » (Giasson, 2003, p. 104) et englobe donc toutes les formes de médias. À la lumière de ses connaissances antérieures, le lecteur considère le texte sous trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu incluant les valeurs véhiculées.

4.1.3 Variable contexte

La *variable contexte* réunit tous les éléments qui n'appartiennent ni aux connaissances, attitudes ou habiletés du lecteur, ni au texte, mais qui ont une incidence sur la compréhension. Elle comprend le contexte psychologique, soit l'intention de lecture, le contexte social, soit les interventions de l'enseignant et des pairs, ainsi que le contexte physique, soit le bruit, la température et la lisibilité des textes.

Selon ce modèle, la compréhension en lecture dépend du degré de relation entre les trois variables : lecteur, texte et contexte. Or, c'est justement cette perspective interactionniste qui en fait un modèle tout indiqué pour guider les interventions en lecture en milieu linguistique minoritaire. En considérant les structures affective et cognitive du lecteur ainsi que les processus qu'il emploie, on peut déterminer les variables contextuelles qui ont caractérisé les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire lors des évaluations du PIRS. En effet, rappelons que ceux-ci se distinguent par une moindre utilisation des stratégies cognitives de lecture, mais aussi par une persistance moins soutenue devant les difficultés de lecture et une plus grande utilisation des stratégies d'évitement (Landry et Allard, 2004). De plus, ce modèle montre les défis qu'il y a de vivre et d'enseigner dans un milieu linguistique minoritaire francophone identifiés dans le rapport de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (Gilbert *et al.*, 2004) en situant la pénurie de ressources et de matériel pertinents dans la *variable texte*. Cette pénurie, évidente à l'école où les textes proposés aux élèves proviennent souvent de sources extérieures et



présentent un vocabulaire plus complexe, s'étend à la communauté qui est surtout composée d'anglophones. Enfin, ce modèle permet aussi de concrétiser l'orientation pédagogique actuelle qui vise à engager les élèves dans des projets de communication authentiques et signifiants en considérant le contexte psychologique et social.

4.2 STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES EN SITUATION DE LECTURE

Selon Saint-Pierre (1991) citée dans Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), « *les stratégies affectives sont celles utilisées par l'apprenant pour contrôler ses sentiments ou ses émotions. Les stratégies affectives sont naturellement utilisées par l'apprenant comme des moyens de faciliter son apprentissage en créant un climat psychologique favorable* » (p. 25). Les comportements stratégiques affectifs adoptés par un élève en situation de lecture, au-delà de la maîtrise de ses sentiments, englobent aussi les habiletés sociales dont il aura besoin lors d'un travail d'équipe. Ces comportements se retrouvent dans les trois catégories décrites dans la typologie de Chamot et O'Malley (1994, 1996), à savoir les questions de clarification et de vérification, la coopération et la réduction de l'anxiété. En milieu linguistique minoritaire, toute la dimension de construction identitaire doit faire partie d'une prise de conscience des émotions qui engendreront un meilleur rapport à soi et à son monde.

Si l'on se réfère au modèle interactif de compréhension en lecture de Giasson (2003), les stratégies socio-affectives s'inscrivent dans la structure affective de la variable lecteur et rappellent « *l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur, (...) la capacité de prendre des risques, le concept de soi en général, le concept de soi comme lecteur, la peur de l'échec, etc.* » (Giasson, 1990, p. 15).

Il est primordial de tenir compte des stratégies socio-affectives dans l'apprentissage de la lecture en milieu linguistique minoritaire. En effet, la construction identitaire sur les plans linguistique et culturel passe par le développement d'un rapport positif à soi, à la langue et à la culture. Aussi, les interventions pédagogiques préconisées doivent-elles parfois franchir une barrière psychologique, émotionnelle et intellectuelle chez l'élève avant de pouvoir l'engager dans un processus de construction identitaire. La création d'un climat affectif propice aux échanges favorisera le parcours identitaire de l'élève en lui offrant un contexte sécurisant et valorisant lui permettant de s'approprier sa réalité culturelle et de témoigner de la façon dont il vit sa francophonie en toute confiance (Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens, 1996).

4.2.1 Répertoire des stratégies socio-affectives en situation de lecture

Faute d'identifier un répertoire de stratégies socio-affectives propres à la lecture, un amalgame des stratégies socio-affectives inspirées de la typologie de Chamot et O'Malley (1994, 1996) et de celles proposées par Lasnier (2000) résume bien les stratégies à cibler en milieu linguistique minoritaire en y ajoutant une dimension de prise de conscience des émotions. Ces stratégies sont transversales, s'adaptant au contexte dans lequel elles se manifestent. À titre d'exemple, nous proposons un comportement stratégique en lecture par lequel pourrait se traduire chacune des stratégies identifiées.

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES

| CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES ⁴ |
|--|--|---|
| <p>Prise de conscience des émotions</p> <p>Être conscient de ses émotions et de ce qui les suscite de façon à mieux comprendre qui l'on est</p> | J'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens à l'égard de la tâche de lecture proposée. | ▶ Je discute avec un ami d'un passage qui m'a particulièrement ému et je commente ma réaction. |
| | J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet. | ▶ Je décris ce que je ressens par rapport à ma lecture et j'en trouve les raisons à partir de mes expériences personnelles. |
| | J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis. | ▶ Je fais une liste des éléments culturels francophones et je les compare avec ma vie. |
| | Je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte. | ▶ Je dis si je suis d'accord avec ce que les personnages disent ou font ou avec ce que l'auteur exprime. |
| | J'exprime la façon dont ce texte m'affecte. | ▶ J'explique ma réaction par rapport à ma lecture en me servant de mes expériences personnelles. |
| <p>Motivation</p> <p>Déterminer les motifs qui poussent à s'engager, à participer et à persévérer dans une tâche</p> | J'adopte une attitude positive par rapport à la tâche. | ▶ Je prends plaisir à écouter des textes lus par d'autres. |
| | J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes. | ▶ Je parle de mes inquiétudes et je me dis que je vais apprendre quelque chose d'intéressant. |
| | J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche. | ▶ Je discute avec des gens autour de moi des avantages à compléter la tâche et j'en fais une liste. |
| | J'évalue mes chances de succès. | ▶ Je me demande si j'ai les ressources et les habiletés nécessaires pour lire le texte et le comprendre. |
| | J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche. | ▶ Je choisis l'environnement, l'aide, les outils et les textes appropriés à la tâche. |
| | Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche. | ▶ Je demande de l'aide au besoin ou je discute de ma lecture avec mes pairs. |
| | Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis. | ▶ Je détermine ce que je dois faire pour assurer le succès de mes lectures. |

⁴ Dans les guides, ces exemples de comportements stratégiques seront définis en fonction du groupe d'élèves ciblé.

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES *(suite)*

| CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
|---|---|---|
| Clarification et vérification Obtenir de l'information supplémentaire | Je demande des précisions sur les buts et les consignes de la tâche. | ▶ Je pose des questions sur la façon dont se déroule l'activité de lecture. |
| | Je demande de l'aide. | ▶ Je demande des conseils pour effectuer des choix judicieux. |
| | Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair. | ▶ Je discute de ce que j'ai compris du texte avec l'enseignant ou un pair. |
| Coopération Travailler en équipe | J'aide à planifier le travail d'équipe. | ▶ Je détermine avec les membres de mon équipe les tâches que nous devons accomplir. |
| | Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres. | ▶ Je complète les tâches qui me sont assignées. |
| | Je partage mes idées, mes moyens et mes ressources. | ▶ Je présente mes observations, par exemple, les mots difficiles ou intéressants qui se trouvent dans un texte. |
| | J'écoute les idées des autres et j'en tiens compte. | ▶ Je reconnais que les autres ont des idées différentes des miennes et je les accepte. |
| | J'encourage et je félicite les membres de mon équipe. | ▶ J'incite les membres de mon équipe à s'exprimer davantage par mon attitude et mes commentaires |
| Gestion de l'anxiété Évaluer son degré d'anxiété et trouver des moyens de se détendre | J'évalue mon degré d'anxiété. | ▶ Je m'arrête pour réfléchir à la façon dont je me sens devant cette nouvelle tâche de lecture. |
| | J'utilise diverses techniques en vue de réduire mon anxiété. | ▶ J'utilise différentes façons pour réduire mon anxiété (p. ex., respiration, activités de détente, encouragement, visualisation positive, division de la tâche en petites parties pour réduire sa complexité). |
| | Je pense à ce que j'ai déjà réussi. | ▶ Je me rappelle les textes semblables que j'ai lus avec plaisir et succès et qui pourront m'être utiles dans cette nouvelle tâche de lecture. ▶ |

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES (suite)

| CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
|------------------------------|--|---|
| Gestion de l'anxiété (suite) | Je mise sur mes points forts. | ► J'identifie les habiletés et les stratégies que je maîtrise et qui vont m'aider à réussir. |
| | Je me concentre sur mes chances de succès. | ► Je me répète que je suis capable de réussir cette tâche de lecture et les raisons pour lesquelles je pourrai réussir. |

4.2.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies socio-affectives en situation de lecture

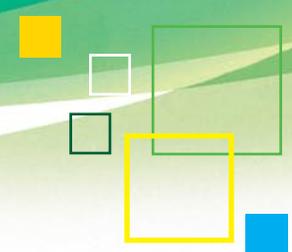
Les stratégies socio-affectives, de par leur nature et les innombrables façons dont elles se manifestent, ne font pas toutes l'objet d'un enseignement explicite. En effet, certaines attitudes, certains sentiments, certaines habiletés sociales sont difficilement observables et encore moins modélisables. Toutefois, les chercheurs proposent certaines démarches et certaines interventions qui permettront de les aider à émerger.

Dans son modèle d'intervention qui tient compte de la dimension socio-affective dans l'appropriation d'une langue cible, Condei (2004) décrit trois étapes :

- l'observation qui permet d'exploiter des techniques telles que les questionnaires, l'entrevue et le journal de bord afin de se renseigner sur les stratégies socio-affectives utilisées par l'élève;
- l'intégration qui permet de sensibiliser les élèves aux stratégies pertinentes et efficaces et de les entraîner dans leur utilisation;
- l'objectivation qui permet d'amener l'élève à s'interroger sur ce qu'il fait dans une situation donnée.

Clément (2004), quant à elle, offre un modèle mixte, cognitif et affectif, pour l'enseignement de la lecture dont l'expérimentation « assure un niveau d'intérêt plus grand, une meilleure appropriation des raisons de lire et un transfert de cet investissement en contexte spontané » (p. 5). Dans cette approche, l'enseignant devient un modèle ou un parrain, qui offre un accompagnement affectif à l'élève en situation de lecture au moyen d'échanges avant, pendant et après la lecture ainsi qu'un encouragement après la réussite.

En plus de ces modèles d'intervention, de nombreux chercheurs suggèrent des mesures pédagogiques ou des conditions aptes à améliorer les attitudes à l'égard de la lecture, à développer l'estime de soi et à susciter la motivation. Ainsi, Giasson (2003) propose la création d'un climat de classe favorable à la lecture par l'entremise des éléments suivants :

- 
- l'attitude positive de l'enseignant à l'égard de la lecture;
 - l'aménagement physique de la classe;
 - le choix des activités de lecture.

Dans ce même ordre d'idées, Viau (1999, 2006) décrit 10 conditions que doivent présenter les activités d'apprentissage pour susciter la motivation des élèves dont voici les quatre principales :

- une activité d'apprentissage en lecture doit être signifiante aux yeux de l'élève;
- elle doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités;
- elle doit être authentique;
- elle doit exiger un engagement cognitif de l'élève.

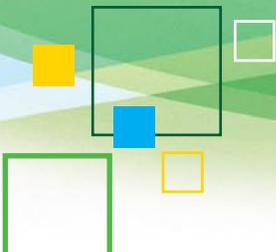
De plus, Viau insiste sur le rôle que jouent la compétence, la personnalité et la motivation de l'enseignant, sur la motivation de l'élève. Il énonce deux principes à respecter : premièrement, fonder sa relation avec les élèves sur le respect et la confiance et, deuxièmement, être un modèle pour eux en leur montrant que lui-même lit beaucoup, qu'il prend plaisir à lire et qu'il aime apprendre par la lecture.

En ce qui concerne l'enseignement des stratégies socio-affectives de coopération, Howden et Kopiec (2000) présentent trois techniques de base :

- les activités de développement de l'esprit d'équipe;
- la séance de remue-méninges;
- le jeu de rôle.

Les activités de développement de l'esprit d'équipe permettent de créer un climat de confiance et d'acceptation mutuelle au sein de l'équipe et favorisent chez les élèves la détente et l'ouverture, conditions essentielles pour favoriser des comportements sociaux positifs. La séance de remue-méninges permet l'enseignement direct des habiletés coopératives par l'entremise de différentes techniques. Enfin, le jeu de rôle sert à observer une habileté coopérative par l'illustration du mauvais fonctionnement d'une équipe, suivie de l'illustration d'un bon déroulement grâce à la pratique de l'habileté appropriée.

À ces techniques, Chambers, Patten, Schaeff et Wilson Mau (1997) ajoutent le rôle de l'enseignant en tant que modèle, l'observation et la rétroaction. Ces chercheurs suggèrent que la plus importante méthode d'enseignement des stratégies socio-affectives consiste à les mettre en pratique par l'enseignant-modèle. Il s'agit d'un genre de « modelage spontané » que l'on utilise lorsqu'on désire obtenir un comportement coopératif. Par conséquent, en observant la pratique des habiletés coopératives des élèves et en leur fournissant une rétroaction, l'enseignant encourage un élève en particulier tout en incitant les autres à interagir de la même façon.



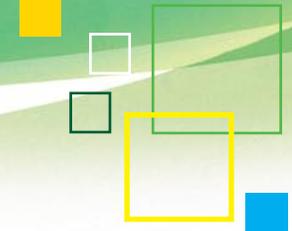
La contribution de Ferrer et Allard (2002, p. 107) présente un intérêt particulier pour le milieu linguistique minoritaire. Nous mentionnons ci-dessous leur répertoire des principales caractéristiques pédagogiques propres à favoriser la conscientisation critique et l'engagement :

- Techniques de discussion : remue-méninges, échange d'opinions, débats en petits groupes et en plénière, remise en question;
- Techniques de réflexion d'ordre éthique : clarification des valeurs, résolution de problèmes, conseil de coopération, cercle de communication (inspiré des pratiques autochtones);
- Activités de recherche : projets collectifs, études de cas, entrevues, analyse du contenu;
- Évocation de figures de proue en tant que source d'inspiration;
- Recours à des représentations visuelles;
- Techniques d'expression créatrice : jeux de rôles, utilisation de poèmes, de chansons, d'œuvres d'art, d'allégories, de mythes, de caricatures, de proverbes et de citations [...] en tant que déclencheurs de réflexion et d'inspiration pluraliste.

Toutes ces techniques et ces interventions ont le même but, celui de nourrir l'émergence chez l'élève du sentiment d'appartenance à une véritable communauté de lecteurs. De plus, ces techniques sont fondées sur les principes de base de l'apprentissage de la psychologie cognitive. Entouré de modèles de lecteurs passionnés, engagé dans la lecture de textes authentiques et variés, et invité à échanger fréquemment ses idées sur ses lectures, le jeune lecteur développe un rapport positif à la lecture, découvre son importance dans sa vie et profite de ce lieu privilégié pour mieux se dire et s'affirmer en tant que lecteur. En milieu linguistique minoritaire, cette appartenance à une communauté de lecteurs dépasse le cadre scolaire : c'est en « lisant pour de vrai » que l'élève se découvre en tant que lecteur, développe son rapport au monde à travers les textes et construit son identité de francophone.

4.3 STRATÉGIES COGNITIVES EN SITUATION DE LECTURE

Bédard et Montpetit (2002, p. 3) définissent une stratégie cognitive en lecture comme étant « une démarche consciente que l'élève qui lit met en œuvre pour aborder la lecture ou pour résoudre un problème de compréhension » ou pour interagir afin d'aboutir à une prise de conscience de son identité lorsque l'on parle du milieu linguistique minoritaire. Quoiqu'elles puissent s'insérer dans les sous-catégories décrites dans la typologie de Chamot et O'Malley (1994, 1996), la plupart des auteurs répartissent les stratégies cognitives de lecture selon leur intention. Ils présentent les stratégies pour se préparer à lire, les stratégies pour garder le fil de la lecture, les stratégies pour comprendre le texte et les stratégies pour manifester sa compréhension (Giasson, 2003; Bédard et Montpetit, 2002). Ces questions mènent, entre autres, à l'identification des repères culturels et au discours des valeurs. Toutefois, plusieurs programmes d'études ainsi que certains guides méthodologiques à l'intention des élèves adoptent plutôt une organisation des stratégies de lecture, cognitives et métacognitives confondues, selon les trois étapes du processus de lecture : avant, pendant et après la lecture.



Si l'on se réfère au modèle interactif de compréhension en lecture de Giasson (2003), les stratégies cognitives du lecteur rappellent les structures cognitives de la variable lecteur et plus précisément ses connaissances de la langue : connaissances phonologiques, connaissances syntaxiques, connaissances sémantiques et connaissances pragmatiques. Cependant, les stratégies cognitives renvoient également aux processus qu'emploie le lecteur ou aux habiletés mises en œuvre pour construire le sens d'un texte. Par exemple, les stratégies pour donner du sens aux mots peu familiers rejoignent les microprocessus et les stratégies pour comprendre les indices de cohérence et les processus d'intégration. Quant aux processus métacognitifs, ils seront abordés lors du prochain chapitre qui présentera les stratégies métacognitives.

L'analyse des évaluations du PIRS dans le domaine de la lecture, rappelons-le, révèle que les difficultés langagières décelées chez l'élève moyen du groupe *Français/minorité* sont attribuables à une moindre utilisation active des stratégies cognitives de lecture (Landry et Allard, 2004). Ces auteurs recommandent d'ailleurs l'enseignement explicite des stratégies cognitives de lecture pour faciliter la compréhension de textes et ainsi combler cette lacune. Grâce à l'acquisition d'un répertoire de stratégies cognitives, l'élève francophone en milieu linguistique minoritaire saura non seulement recréer le sens de ce qu'il lit pour construire ses apprentissages, mais aussi découvrir les repères culturels que recèlent les textes et se situer par rapport à eux dans sa démarche de construction identitaire.

4.3.1 Répertoire des stratégies cognitives en situation de lecture

Quoique les processus cognitifs sollicités dans la construction du sens d'un texte soient simultanés et non séquentiels, nous nous servons ici d'un répertoire de stratégies en lecture selon le moment de leur utilisation. S'il est vrai que les répertoires consultés présentent essentiellement les mêmes stratégies cognitives, ils varient selon la formulation employée. Bédard et Montpetit (2002) commencent leurs questions par le pronom personnel « je », comme dans « *Je cherche des indices* » ; Giasson (2003) utilise la forme nominale telle que dans « *Survol du texte ou la recherche d'indices* » ; Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer (1995), quant à eux, se servent de la forme à l'infinitif « *Survoler un texte* ». Dans la présentation des principales stratégies cognitives en lecture trouvées chez les auteurs consultés et regroupées selon le moment de leur utilisation, nous avons choisi d'utiliser le pronom personnel à la première personne du singulier pour marquer l'engagement et la responsabilisation du lecteur.

STRATÉGIES COGNITIVES

| | CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES ⁵ |
|----------------|--|--|--|
| AVANT | Préparer la lecture | Je précise mon intention de lecture. | ▶ Je connais la raison pour laquelle je lis ce texte et ce que j'aurai à accomplir après ma lecture. |
| | | Je choisis ce que je vais lire selon mon intention de lecture. | ▶ Je choisis, parmi plusieurs textes, celui qui répond le mieux à mes besoins et à la tâche à accomplir. |
| | | Je fais un survol du texte. | ▶ Je regarde attentivement la mise en page (p. ex., titre, sous-titres, illustrations) et l'organisation du texte. |
| | | J'active mes connaissances antérieures. | ▶ Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet et sur la structure du texte. |
| | | Je fais des prédictions. | ▶ J'essaie de deviner le déroulement de l'histoire ou les informations fournies dans le texte. |
| PENDANT | Lire pour comprendre les textes | Je mets à profit l'organisation du texte. | ▶ Je retrouve toutes les étapes qui forment une histoire ou je reconnais la façon dont les informations sont regroupées. |
| | | Je mets à profit l'organisation du texte. | ▶ Je m'arrête en cours de lecture et je prédis ce qui va arriver ensuite à partir des indices que je découvre. |
| | | Je crée des liens avec ce que je lis (entre le texte et moi-même; entre les textes déjà lus; et entre le texte et le monde qui m'entoure). | ▶ J'ajoute des notes dans mon texte quand je fais des liens. |
| | | Je repère les marqueurs de relation pour dégager les liens entre les idées. | ▶ J'identifie les marqueurs de relation et je découvre le lien qu'ils créent entre deux idées. |
| | | Je dégage l'idée principale et les idées secondaires. | ▶ Je me demande ce qui est important et ce que le paragraphe m'apprend sur l'histoire ou sur le sujet. |
| | | Je me crée des images mentales pour donner du sens à ma lecture et je les note. | ▶ Je perçois dans ma tête les images, les sons, les odeurs, les goûts et les sensations évoqués par le texte. |
| | | Je fais des inférences et je les note. | ▶ Je trouve des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte. |

⁵ Dans les guides, ces exemples de comportements stratégiques seront définis en fonction du groupe d'élèves ciblé.

STRATÉGIES COGNITIVES (suite)

| | CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
|---------|---------------------------------------|---|--|
| PENDANT | Lire pour garder le fil de la lecture | Je demande des précisions sur les buts et les consignes de la tâche. | ▶ Je reconnais un mot de la même famille dans le mot nouveau. |
| | | Je découvre le sens d'un mot en utilisant le contexte. | ▶ J'utilise l'information qui précède ou qui suit le mot pour lui donner du sens. |
| | | J'utilise la syntaxe de la langue française pour lire les mots correctement. | ▶ J'utilise mes connaissances des règles de la grammaire française pour bien lire les mots et je me pose la question : « Est-ce que cela se dit bien en français? » |
| | | J'utilise diverses ressources de référence pour soutenir ma compréhension. | ▶ Je cherche la définition du mot dans le dictionnaire. |
| | | Je lis par groupes de mots. | ▶ Je regroupe les mots par unités de sens pour garder le fil de ma lecture et continuer à comprendre. |
| | | Je me corrige moi-même. | ▶ Je relis un passage pour mieux le comprendre. |
| | | Je donne du sens aux mots de substitution. | ▶ Je trouve des mots ou des expressions de remplacement et ce à quoi ils correspondent dans le texte. |
| | | J'utilise mes connaissances d'une autre langue. | ▶ Je me demande si j'ai déjà vu ce mot dans une autre langue et s'il a le même sens, j'essaie de le lire avec une prononciation française. |
| APRÈS | Manifester sa compréhension | Je fais un résumé. | ▶ Je raconte l'histoire avec mes propres mots. |
| | | J'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle. | ▶ Je crée un organisateur graphique de ma compréhension du texte. |
| | | J'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles. | ▶ J'identifie les composantes du texte et j'établis des relations entre elles (p. ex., classifications, comparaisons, inférences) à l'aide d'outils (organisateur graphique, notes) pour mieux comprendre. |

STRATÉGIES COGNITIVES (suite)

| | CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
|-------|----------------------|---|--|
| APRÈS | Réagir aux textes | J'établis un rapport entre les repères culturels francophones du texte et moi-même. | ▶ Je fais des liens entre mon expérience personnelle en tant que francophone et les repères culturels du texte. |
| | | J'identifie des façons de partager mes réactions en classe, à l'école et dans la communauté. | ▶ Je réalise une production orale ou écrite pour ma classe, mon école ou ma communauté. |
| | | Je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture. | ▶ Je consulte des personnes et des ressources. |
| | | Je fais des liens avec mon vécu, avec ma culture, avec d'autres textes et avec le monde qui m'entoure et je les note. | ▶ J'explique comment certains passages se rapprochent de mon vécu, de ma culture, d'autres textes lus et du monde qui m'entoure. |
| | | J'écris des passages ou des procédés que j'aimerais utiliser dans mes futurs écrits. | ▶ Je prends note dans mon dossier d'écriture des mots ou des expressions que j'utiliserai plus tard. |
| | | Je tire des conclusions en intégrant certaines informations du texte et mes observations. | ▶ Je choisis des éléments du texte et je les interprète pour en tirer une conclusion. |
| | Apprécier des textes | Je me fais une opinion sur le texte selon mes connaissances et mes valeurs. | ▶ Je dis ce que j'ai aimé du texte ou non et la raison, en utilisant mes connaissances et mes valeurs. |
| | | Je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et je compile mes notes. | ▶ J'examine attentivement ce que dit l'auteur et sa façon de le dire et je commente. |
| | | Je mets en évidence les éléments uniques à la langue française (p. ex., expressions, figures de style). | ▶ Je choisis et je note les mots et les expressions qu'on trouve seulement dans la langue française et qui me paraissent intéressants. |

4.3.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies cognitives en situation de lecture

Les chercheurs sont unanimes à dire que : afin que l'élève développe un répertoire de stratégies cognitives et adopte un comportement stratégique lors de la lecture, ces dernières doivent faire l'objet d'un enseignement qui rend les processus cognitifs transparents et d'un entraînement qui lui permettra de devenir progressivement autonome. En effet, la découverte de stratégies efficaces de lecture n'est pas due au hasard, mais doit être bien encadrée et soutenue (Saint-Laurent *et al.*, 1995).

Les chercheurs sont également unanimes en ce qui concerne la démarche à adopter dans l'enseignement des stratégies et le contexte dans lequel cet enseignement doit s'inscrire. Ils soulignent l'importance de profiter d'un texte et d'un contexte de lecture signifiants et variés pour enseigner les stratégies. Aussi, à quelques détails près, les modèles d'intervention qu'ils proposent s'articulent autour de cinq grandes étapes, telles que celles décrites par Giasson (dans Saint-Laurent *et al.*, 1995) :

- définir la stratégie et préciser son utilité;
- rendre le processus transparent;
- interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie;
- favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie;
- assurer l'application de la stratégie.

Les auteurs utilisent ce modèle d'intervention en accordant une plus grande importance ou en décomposant l'une ou l'autre des étapes. De nombreux ouvrages didactiques et programmes d'études contiennent des scénarios détaillés pour aider l'enseignant dans les premières étapes de l'enseignement explicite, soit la définition des stratégies cognitives, la précision de leur utilité et le modelage.

Moins nombreux sont ceux qui s'intéressent plus spécifiquement aux deux dernières étapes de l'enseignement explicite, soit l'autonomie et le transfert dans l'utilisation de la stratégie. Parmi ceux-ci, Fountas et Pinnell (1996) jugent que l'acquisition des stratégies cognitives passe par la pratique, l'enseignement et le modelage s'avérant parfois insuffisants. Leurs suggestions pour les pratiques guidées et autonomes sont :

- de choisir des textes accessibles à l'élève en fonction de son vécu et de son bagage langagier;
- d'offrir une mise en situation pour établir des liens entre le texte et les connaissances du monde et de la langue que possède l'élève;
- d'observer systématiquement l'élève pour inférer l'emploi des stratégies cognitives;
- de favoriser l'emploi efficace des stratégies et de diminuer graduellement le soutien offert à l'aide de questions et de commentaires judicieux.

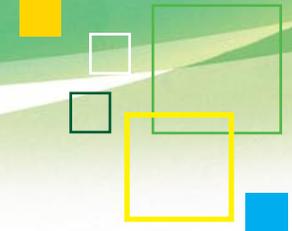


Un répertoire de questions et de commentaires aptes à augmenter l'autonomie de l'élève dans l'utilisation des stratégies cognitives accompagne ces considérations.

Ailleurs, Tardif (1992) s'intéresse au transfert des stratégies cognitives et exhorte à concevoir la lecture comme étant un moyen et non une fin en soi. Il invite les enseignants à se servir des stratégies cognitives qui sont facilement transférables d'une situation à une autre et d'un contexte à un autre. De celles-ci, il en privilégie deux : tout d'abord l'activation des connaissances antérieures que possède l'élève sur le sujet traité dans le texte; ensuite, le recours à la structure textuelle par l'utilisation de cartes sémantiques. Ces stratégies, réutilisables dans tous les contextes, appuient la lecture en tant qu'un « *moyen d'acquérir de nouvelles connaissances, un moyen d'accroître le pouvoir de l'élève sur son environnement ou encore comme un moyen de satisfaire des besoins d'imaginaire* » (p. 30).

Dans ce même ordre d'idée, Cartier (2000, 2001) fait la distinction entre « apprendre à lire » et « lire pour apprendre ». En effet, si, au primaire, l'élève a acquis des stratégies cognitives pour pouvoir comprendre les textes, au secondaire, il est appelé à les adapter pour pouvoir retirer de ses lectures des informations pour construire ses connaissances dans différentes matières scolaires. En plus de l'ajout de cet objectif d'apprentissage à celui de la compréhension, l'élève est confronté à des situations de lecture beaucoup plus complexes, à savoir des textes ayant un but didactique dont la structure diffère de celles rencontrées jusqu'ici; une terminologie spécialisée; et des tâches qui demandent la consultation de plusieurs textes de nature différente. Selon Cartier, la compétence à lire pour apprendre doit être enseignée explicitement. Pour guider ces interventions, Cartier offre les recommandations suivantes qui, à la base, reflètent toujours les principes d'apprentissage de la psychologie cognitive :

- offrir aux élèves des tâches de lecture qui favorisent l'acquisition significative des connaissances et les informer clairement des objectifs poursuivis dans ces tâches;
- vérifier la conception de l'apprentissage des élèves;
- demander aux élèves de faire référence à leurs connaissances personnelles avant de lire des textes;
- demander aux élèves d'utiliser différentes stratégies de lecture qui leur permettront de comprendre le texte;
- enseigner aux élèves à utiliser différentes stratégies d'apprentissage qui sont nécessaires pour l'acquisition de connaissances;
- prendre le temps de sensibiliser les élèves à la nécessité de faire preuve d'autonomie lors de leur lecture individuelle en utilisant différentes stratégies métacognitives;
- suggérer aux élèves d'organiser leur contexte de travail pour qu'ils soient plus efficaces;
- prendre le temps d'enseigner aux élèves comment utiliser l'organisation d'un livre pour mieux comprendre et apprendre les idées qui y sont présentées;
- aider les élèves à identifier la superstructure du texte et à s'y référer pour comprendre les idées principales.



Certes, le développement d'un comportement stratégique en lecture passe par la définition et le modelage des stratégies cognitives, mais surtout par de nombreuses pratiques variées et signifiantes qui assureront l'autonomie dans l'utilisation des stratégies et leur transfert dans toute situation de lecture. En effet, par l'acquisition d'un répertoire de stratégies cognitives, l'élève s'approprie non seulement un outil de communication qui lui permettra de réussir dans tous ses projets de communication, mais aussi un outil d'apprentissage qui favorisera la construction de ses connaissances dans toutes les matières. De plus, en milieu linguistique minoritaire, ce répertoire stratégique devient un outil de construction identitaire qui permettra à l'élève de comprendre son monde, de prendre conscience des réalités linguistiques et culturelles qui le définissent, d'affirmer son sentiment d'appartenance et de s'engager dans la création de son espace francophone.

4.4 STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES EN SITUATION DE LECTURE

Selon Bédard et Montpetit (2002, p. 3), les processus métacognitifs en situation de lecture « font référence aux connaissances qu'un lecteur ou une lectrice possède sur son processus de lecture; ils témoignent de sa capacité à se rendre compte d'une perte de compréhension et de son habileté à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. Ils servent à guider la compréhension et permettent à l'élève qui lit de s'ajuster au texte et à la situation ». De cette définition se dégagent deux dimensions de stratégies métacognitives en lecture: d'une part, les connaissances que le lecteur possède sur ses stratégies et sur son processus de lecture, et, d'autre part, la gestion de sa compréhension en situation de lecture, c'est-à-dire la vérification de sa compréhension du texte et l'utilisation de stratégies de dépannage au besoin (Giasson, 1990; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). Ces deux dimensions mériteront une attention particulière lors des pistes offertes pour l'enseignement des stratégies métacognitives.

La plupart des auteurs consultés (Chamot et O'Malley 1994, 1996; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Lasnier, 2000) répartissent les stratégies métacognitives en trois catégories: les stratégies de planification grâce auxquelles l'élève prend connaissance de la nature de la tâche de lecture à réaliser et prévoit les ressources et les stratégies dont il aura besoin; les stratégies de contrôle qui amènent l'élève à se questionner sur la pertinence et l'efficacité des ressources et des stratégies qu'il utilise et à reconnaître lorsqu'il y a une perte de compréhension; et les stratégies de régulation et d'évaluation qui permettent à l'élève de rétablir sa compréhension et d'objectiver sa démarche de lecture.

En se référant au modèle interactif de compréhension en lecture de Giasson (2003), les stratégies métacognitives évoquent sans contredit les processus métacognitifs de la *variable lecteur*. En effet, ces derniers « servent à guider la compréhension; ce sont ceux qui font que le lecteur est en mesure de s'ajuster au texte et à la situation. Reconnaître qu'il y a une perte de compréhension et trouver les stratégies pour y remédier font partie des principales manifestations des processus métacognitifs » (p. 20), une définition qui n'est pas sans nous rappeler celle de Bédard et Montpetit (2002). C'est en fait la prise en charge par le lecteur de la qualité de l'interaction entre les trois variables du modèle, soit lui-même, le texte et le contexte.

Or, en milieu linguistique minoritaire, n'est-ce pas justement cette prise en charge, cette autonomisation, que privilégient et préconisent les modèles pédagogiques de Cazabon (2005), Landry (2002) et Paiement et Charest (2005, 2006)? D'ailleurs, nombreux sont les chercheurs qui attribuent les difficultés des élèves qui réussissent moins bien, non pas à l'absence

de stratégies cognitives, mais plutôt à l'absence de stratégies métacognitives. Comme le précise Doly (1977), citée dans Morissette (2002, p. 56) : « Ils ont des connaissances et des compétences mais ne savent pas les utiliser, ni les transférer, cette inefficacité étant tout d'abord attribuée au fait qu'ils ne savent pas ce qu'ils savent. » Les lacunes trouvées chez les lecteurs du groupe *Français/minorité* lors des évaluations du PIRS étaient dues à une moindre utilisation de stratégies de lecture, à une moins forte persistance devant les difficultés en lecture et à une plus grande utilisation de stratégies d'évitement. L'intervention proposée par Landry et Allard (2004) d'accroître l'utilisation active de stratégies cognitives en lecture incite au développement de stratégies métacognitives, cette conscience que possède l'élève des stratégies dont il dispose et de leur utilisation à bon escient. De plus, cette prise de conscience est un catalyseur essentiel pour la construction identitaire, car c'est par la prise de conscience de « sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où il évolue » (ACELF, 2006, p. 12) que l'élève construit son identité.

4.4.1 Répertoire des stratégies métacognitives en situation de lecture

Il n'existe pas beaucoup de répertoires de stratégies métacognitives consacrés à la lecture. Ceux qui ont été trouvés, notamment dans les programmes d'études et dans quelques ouvrages didactiques, bien qu'ils présentent des stratégies de planification, des stratégies de contrôle et des stratégies de régulation et d'évaluation conformes à la typologie de Chamot et O'Malley (1994, 1996), optent plutôt pour une organisation selon le moment de leur utilisation, soit avant, pendant ou après la lecture.

| STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES | | | |
|---------------------------|----------------------|---|---|
| | CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES ⁶ |
| AVANT | Planifier la lecture | Je fixe mes objectifs de lecture. | ▶ Je comprends la tâche et je planifie la façon de la faire. |
| | | Je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention. | ▶ Je relis les parties du texte qui répondent le mieux à mes besoins. |
| | | J'identifie mes connaissances et mes stratégies. | ▶ Je pense aux connaissances et aux stratégies dont je dispose pour réussir cette tâche. |
| | | Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant. | ▶ J'identifie une stratégie que j'ai déjà utilisée pour un texte semblable. |
| | | Je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte. | ▶ Je choisis le meilleur moyen de noter les informations dont j'aurai besoin pour la tâche. |

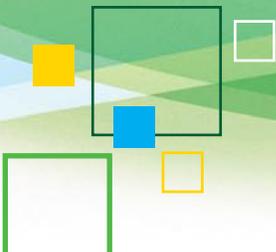
⁶ Dans les guides, ces exemples de comportements stratégiques seront définis en fonction du groupe d'élèves ciblé.

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES (suite)

| | CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
|---------|---------------------------------|--|--|
| PENDANT | Contrôler et réguler la lecture | Je pose des questions pour confirmer, vérifier et ajuster mes prédictions. | ▶ Je fais des pauses durant lesquelles je me demande si ce que je lis répond à mon intention de lecture. |
| | | Je constate que je ne comprends plus et <ul style="list-style-type: none"> • j'identifie la source du problème dont je cherche les raisons; • j'applique une solution appropriée; • je vérifie si ma solution est efficace. | ▶ Je m'arrête quand le texte n'a plus de sens et <ul style="list-style-type: none"> • je relis et je trouve le mot, la phrase ou le paragraphe qui me cause des problèmes; • j'utilise la stratégie appropriée pour mieux comprendre le texte; • j'évalue si je comprends mieux ce que j'ai lu. |
| | | Je choisis une stratégie particulière pour approfondir ma compréhension du texte. | ▶ Je choisis une stratégie et je l'utilise pour mieux comprendre le texte. |
| APRÈS | Évaluer la lecture | J'évalue les objectifs que je me suis fixés au début de ma lecture. | ▶ Je partage dans quelle mesure j'ai réussi à atteindre les objectifs que je m'étais donnés avant ma lecture. |
| | | Je discute de mes stratégies de lecture et de leur efficacité pour accéder à l'information. | ▶ Je parle de l'efficacité de certaines stratégies de lecture, des difficultés rencontrées et des moyens utilisés pour les surmonter. |
| | | Je raconte mes expériences avec le processus de lecture. | ▶ Je célèbre mes succès et je dis les raisons pour lesquelles j'aime lire et ce que cela m'apporte. |

4.4.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies métacognitives en situation de lecture

Dans le développement de la métacognition chez les élèves, trois conditions sont nécessaires (Morissette, 2002). Premièrement, les stratégies métacognitives se développent dans le contexte de tâches complexes et signifiantes. Par conséquent, il faut multiplier les situations pendant lesquelles les élèves devront résoudre des problèmes ou participer à des recherches ouvertes. Deuxièmement, l'interaction sociale favorise la métacognition en amenant l'élève à expliciter et à décrire son processus d'apprentissage. En milieu linguistique minoritaire, il est donc plus pertinent et plus important de lui offrir de nombreuses occasions où il pourra confronter ses représentations et exploiter l'oral réflexif avec lequel il exprime ce qu'il fait et comment il le fait. Troisièmement, la médiation s'avère essentielle afin d'inciter les élèves à réfléchir sur leur façon d'apprendre en rendant explicites les stratégies qu'ils utilisent et les raisons qui motivent leurs choix. S'ils sont conscients de la forme d'intelligence qu'ils privilégient, de leurs styles cognitifs et de leurs modes préférés d'accès à la connaissance, les élèves découvriront les éléments forts qui constituent leur identité en tant que lecteur, mais aussi en tant qu'être humain unique.

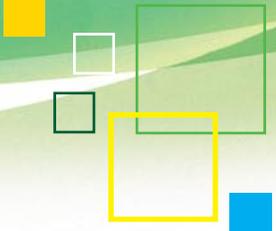


Cette médiation fait l'unanimité parmi les chercheurs consultés. En effet, ceux-ci proposent de nombreuses occasions d'objectivation pendant l'apprentissage afin de permettre aux élèves « de prendre conscience de la façon dont ils apprennent, d'exécuter des tâches, de surmonter des difficultés, de mettre en œuvre une stratégie et une procédure pour résoudre un problème » (Bédard et Montpetit, 2002, p. 8). Pour susciter cette réflexion, l'enseignant, plutôt que de mettre l'accent sur l'enseignement traditionnel, aura recours à un enseignement coopératif en questionnant et en animant des discussions. Ces échanges encourageront les élèves à faire part des expériences qu'ils ont vécues avec le processus de lecture, à en discuter avec leurs pairs, à les valider et à découvrir et tenter de nouvelles façons de lire et d'apprendre.

Ailleurs, Giasson (1990, 2003) précise les moyens à mettre en œuvre pour l'enseignement des stratégies métacognitives selon qu'il s'agisse de la dimension de la connaissance des stratégies ou de la dimension de la gestion de la compréhension. Ainsi, pour amener les élèves à prendre conscience des stratégies qu'ils connaissent et des conditions de leur utilisation pertinente et judicieuse, Giasson (1990) suggère trois méthodes, c'est-à-dire, un questionnaire individuel ou de groupe; une technique de classification des stratégies; et, la discussion métacognitive. Pour favoriser le développement de la capacité des élèves à gérer leur compréhension en lecture, l'auteure propose une façon de travailler les stratégies d'autogestion de la compréhension et une activité d'autoévaluation des stratégies. Ces techniques seront reprises (dans Saint-Laurent *et al.*, 1995, p. 95) sous la forme d'une démarche de gestion de la compréhension offerte pour « amener le lecteur à réagir aux sonnettes d'alarme qui l'avertissent qu'il a perdu le sens du texte ». Cette démarche, qui se veut un processus cyclique et dynamique plutôt qu'une démarche linéaire, est présentée ici avec quelques pistes d'enseignement proposées. Elle repose également sur les principes d'apprentissage de la psychologie cognitive et sur la démarche de l'enseignement stratégique :

- Vue d'ensemble de la gestion de la compréhension – L'enseignant insiste sur l'importance de la gestion de la compréhension en lecture et offre un modelage de son propre comportement devant un texte qui lui pose des problèmes.
- Évaluation du degré de perte de compréhension – L'enseignant demande aux élèves de déterminer leur degré de compréhension de phrases, dont certaines sont incompréhensibles et d'autres plus difficiles, afin d'estimer leur habileté à reconnaître lorsqu'ils ne comprennent plus.
- Détermination de la source du problème – L'enseignant amène les élèves à identifier la source du problème, par exemple, une difficulté à comprendre un mot ou une idée.
- Choix des stratégies – Une fois la perte de compréhension et la source du problème identifiées, l'enseignant et les autres élèves suggèrent les stratégies appropriées à utiliser et en font un modelage. Ils créent, en guise de rappel, des exemples au moyen de l'élaboration d'une banque de stratégies ou d'une affiche.

Giasson (2003) ajoute une étape, soit celle d'évaluer la gravité de la perte de compréhension par rapport au but poursuivi au moment de la lecture. Lors d'une discussion ou d'un échange d'idées, l'enseignant amène les élèves à décider si la perte de compréhension nécessite, selon le but de lecture poursuivi, de chercher une solution. Cela se produit, par exemple, dans le cas d'un mot inconnu qui n'empêche toutefois pas de comprendre le sens d'un texte.



Le développement de la métacognition chez les élèves est donc tributaire de leur engagement dans des tâches complexes et signifiantes; il nécessite qu'ils s'arrêtent de nombreuses fois pour réfléchir à leurs apprentissages, prendre conscience des moyens qu'ils privilégient, et exprimer et valider leur démarche auprès de leurs pairs. En milieu linguistique minoritaire, cette prise en charge du processus de lecture aura un effet positif sur la motivation des élèves en leur donnant un sentiment de contrôle et de compétence, mais aussi de fierté devant leurs habiletés de lecteur francophone. Ainsi seront-ils plus aptes à s'engager, à persister, à devenir des lecteurs actifs lors de la recherche du sens des textes et à utiliser la lecture pour penser, pour apprendre, pour se construire une identité et pour créer leur espace culturel.

4.5 RÉPARTITION ET SÉLECTION DES STRATÉGIES EN SITUATION DE LECTURE

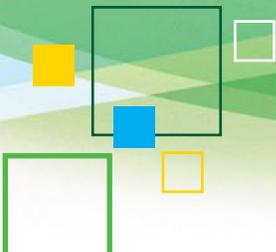
Nombre de chercheurs offrent des suggestions pour la répartition et la sélection des stratégies de lecture, bien que celles-ci puissent paraître contradictoires. Certains préconisent le choix de stratégies à enseigner en fonction des exigences de la matière et des besoins des élèves; d'autres optent pour une progression selon le degré de soutien à offrir; d'autres encore, plus prescriptifs, attribuent certaines stratégies d'apprentissage en fonction de l'âge de l'élève ou de sa compétence à lire.

Langevin (1992) met en garde sur le fait d'insister pour utiliser uniquement certains types de stratégies et privilégie plutôt l'enseignement de stratégies simples et pratiques qui correspondent aux exigences des différentes tâches scolaires et aux besoins de l'élève.

Lasnier (2000) et Presseau (2004) suggèrent que la progression est due au degré de soutien offert lors de l'apprentissage et de l'utilisation des stratégies plutôt qu'au choix et à la répartition de celles-ci. Ce soutien varie selon le degré d'autonomie de l'élève lors de l'utilisation de la stratégie. Ainsi, devant un élève présentant un degré d'autonomie minimal, l'enseignant lui dicte quelle stratégie utiliser et lui montre quand et comment il peut l'utiliser. Avec une autonomie croissante, l'élève choisit, sous la supervision de l'enseignant, parmi plusieurs stratégies, la meilleure d'entre elles. Enfin, avec un grand degré d'autonomie l'élève consulte sa boîte à outils de stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives pour utiliser spontanément celles dont il a besoin selon les exigences de la tâche.

Giasson (2003) situe cette complexification des stratégies de lecture au même titre que deux autres facteurs à considérer dans l'évolution de la compétence à lire, soit la complexification du niveau de difficulté des textes et la complexification des activités de lecture et du degré d'autonomie demandé. Une progression vers des textes plus longs, des structures plus complexes, des sujets moins familiers caractérise le premier facteur. L'application du deuxième facteur se traduit par la confrontation de plusieurs textes, l'autoévaluation et l'intégration d'une variété d'expériences de lecture, à l'école comme à l'extérieur de celle-ci.

Cette complexification des stratégies de lecture, du niveau de difficulté des textes et des activités de lecture permet de développer différents comportements en littératie et appuie concrètement l'apprentissage des littératies multiples en milieu linguistique minoritaire. Avec chaque nouveau défi en situation de lecture, l'élève acquiert une autonomie croissante à l'égard de la lecture pour réussir à l'école, pour découvrir son appartenance à la francophonie, pour interagir avec le texte, pour se définir et s'affirmer et, enfin, pour participer activement à la construction de son monde.



4.6 PRATIQUES PROMETTEUSES DANS L'ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES EN SITUATION DE LECTURE

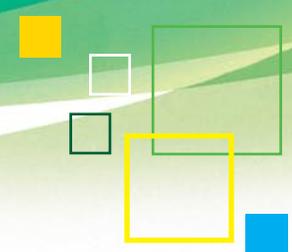
Les dernières années ont vu apparaître un foisonnement d'ouvrages consacrés à la promotion de la lecture. Ces recueils d'activités en lecture contiennent le plus souvent une structure thématique, se consacrent parfois à un niveau d'enseignement particulier ou sont d'intérêt plus général. Quelques rares ouvrages contiennent un répertoire d'activités conçues expressément pour le développement des stratégies cognitives et métacognitives (Bédard et Montpetit, 2002; Peters et Viola, 2003). Ces ressources proposent, aux enseignants, d'innombrables pistes pour l'élaboration de situations d'apprentissage propices au développement d'un comportement stratégique chez les jeunes lecteurs.

Afin de guider les enseignants dans un choix judicieux des moyens pédagogiques à utiliser, voici une énumération des caractéristiques des activités de lecture qui sont inspirées des recherches sur la motivation et sont adaptées de Giasson (2003). Ces caractéristiques reposent sur les principes d'apprentissage de la psychologie cognitive et également s'actualisent dans le cadre de l'enseignement stratégique. Ainsi, les activités de lecture devraient :

- amener l'élève à être actif, c'est-à-dire à interagir cognitivement et affectivement avec le texte;
- favoriser l'autonomie des élèves;
- être signifiantes;
- être gratifiantes;
- permettre l'utilisation d'une combinaison de stratégies;
- stimuler la pensée critique et créative;
- refléter une pédagogie différenciée;
- viser l'actualisation culturelle et identitaire ainsi que le développement d'un rapport positif à soi.

En milieu linguistique minoritaire, certaines considérations s'ajoutent à cette liste de caractéristiques afin de permettre à l'élève de « *se situer par rapport aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs* » et « *d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il ou elle vit sa francophonie* » (Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens, 1996). Ainsi ciblons-nous des activités de lecture qui amènent l'élève à, entre autres :

- élargir sa connaissance du monde;
- adopter une attitude de réflexion et de critique à l'égard de la lecture;
- acquérir des habiletés de lecture et des stratégies de compréhension par la discussion;
- apprendre à exprimer ses goûts et ses opinions dans une situation réelle de communication;

- 
- réutiliser dans un contexte signifiant le vocabulaire et les expressions rencontrées lors de la lecture;
 - valoriser et à apprécier ses habiletés de lecteur;
 - intégrer sa lecture à son vécu;
 - discuter, à des fins identitaires, des repères linguistiques et culturels rencontrés.

En résumé, les activités de lecture privilégiées en milieu linguistique minoritaire ont pour but la formation d'une véritable communauté de lecteurs en insistant sur la collaboration et la prise de parole.

Et quel meilleur moyen de stimuler cet élan d'actualisation par la lecture qu'en octroyant à cette communauté de lecteurs des droits, « *les droits imprescriptibles du lecteur* » (Pennac, 1992):

- Le droit de ne pas lire.
- Le droit de sauter des pages.
- Le droit de ne pas finir un livre.
- Le droit de relire.
- Le droit de lire n'importe quoi.
- Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible).
- Le droit de lire n'importe où.
- Le droit de grappiller.
- Le droit de lire à haute voix.
- Le droit de nous taire.



4.7 CONCLUSION DE LA PARTIE LECTURE

La lecture est un processus interactif de construction de sens entre le lecteur, le texte et le contexte. Puisque la qualité de cette interaction est tributaire de la capacité du lecteur efficace à exploiter à bon escient son répertoire de stratégies, l'enseignement explicite des stratégies de lecture s'avère indispensable. Les interventions qui développent l'esprit d'équipe et contribuent à la création d'un climat affectif propice à l'apprentissage nourrissent l'émergence des stratégies socio-affectives telles que la prise de conscience des émotions, la motivation et les habiletés sociales. Un enseignement explicite et un entraînement visant l'autonomie progressive de l'élève favorisent l'acquisition des stratégies cognitives qui sont des démarches conscientes mises en œuvre avant, pendant et après la lecture. Les interactions sociales, la médiation et de nombreuses occasions d'objectivation lors de tâches de lecture significatives stimulent le développement de stratégies métacognitives qui se reflètent par une connaissance et un contrôle que le lecteur possède sur son processus de lecture.

Les enjeux de l'intervention pédagogique en lecture sont grands en milieu linguistique minoritaire. Par l'acquisition d'un répertoire de stratégies en lecture, les élèves francophones deviennent des lecteurs mieux outillés pour comprendre pleinement le sens des textes. Le comportement stratégique qui en résulte sera également mis à profit dans la construction d'un rapport plus positif à soi, à l'autre et à la langue. En tant que lecteurs efficaces, ces derniers seront en meilleure position pour se lire et se définir par l'entremise des textes. Cette compétence stratégique leur confèrera aussi un pouvoir d'action sur le discours de l'autre, pouvoir grâce auquel ils sauront lire l'autre et lire le monde. Dans la formation des futurs bâtisseurs des communautés francophones, l'école doit tenir compte de ces deux aspects et inculquer aux élèves la notion qu'ils sont capables de vivre leur francophonie et d'agir sur et dans l'espace francophone d'aujourd'hui et de demain.

III 5. STRATÉGIES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE – VOLET ÉCRITURE

Écrire, c'est s'exprimer, se découvrir, s'exposer à l'autre; bref, écrire, c'est risquer! En milieu linguistique minoritaire, les enjeux sont d'autant plus considérables que cette prise de parole par l'écriture contribue à sa construction identitaire. En effet, écrire, c'est affirmer son identité, c'est un processus d'expression de soi et, plus largement, de création. Écrire, c'est aussi découvrir sa propre voix.

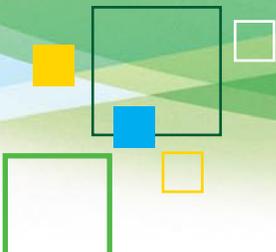
Écrire, pour certains élèves, est un plaisir; pour d'autres, cela représente un défi; pour d'autres encore, une corvée. En milieu scolaire, il existe parfois une tendance à vouloir tout écrire correctement dès la première ébauche, à accorder plus d'importance au produit fini qu'au processus d'écriture, ou encore à ne pas tenir compte de l'intention d'écriture, du destinataire, ni de leurs répercussions sur la façon d'écrire et sur la version finale acceptable. Malheureusement, certaines de ces pratiques qui établissent une équivalence de type normatif entre écrire et bien écrire peuvent diminuer le goût à l'égard de l'écriture ou de la capacité d'écrire.

Les attitudes des jeunes scripteurs sont tributaires de nombreux facteurs tels que la représentation qu'ils se font de la tâche d'écriture, la nature des stratégies qu'ils déploient et la capacité qu'ils ont à gérer leurs processus cognitifs. Les chercheurs s'appuient sur ces facteurs pour différencier le scripteur débutant du scripteur avancé. Le scripteur débutant exploite un modèle d'écriture de restitution/énonciation (« *knowledge-telling* ») qui consiste à énumérer toutes ses connaissances en lien avec le thème et le genre de textes à produire. Le scripteur avancé, quant à lui, met en œuvre un modèle d'écriture de transformation/élaboration (« *knowledge-transforming* ») qui l'oblige à considérer son intention d'écriture, à choisir et à organiser ses idées en fonction de celle-ci, à évaluer les écarts entre cette intention et le texte produit et, enfin, à trouver les moyens d'y remédier (Scardamalia et Bereiter, 1986; Fayol et Heurley dans Boyer, *et al.*, 1995; Turgeon et Bédard, 1997).

La transition du scripteur débutant au scripteur avancé passe par l'acquisition de stratégies d'écriture et le développement d'un comportement stratégique. En résumé, l'écriture est une démarche qui s'apprend particulièrement en milieu scolaire. Toutefois, avant de répertorier les stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en situation d'écriture et de cibler les interventions aptes à favoriser cette évolution du scripteur, il y a lieu d'examiner le modèle des processus cognitifs dont on a besoin pour produire des textes.

II 5.1 L'ÉCRITURE EST UNE DÉMARCHÉ DE CRÉATION ET D'EXPRESSION

Écrire un texte, c'est puiser dans son vécu, dans son imaginaire et dans sa connaissance de la langue pour se raconter et décrire son monde. C'est « *une démarche de résolution de problèmes dans laquelle le scripteur, préoccupé avant tout par ce qu'il veut faire et ce qu'il veut dire, déploie différentes stratégies pour atteindre ses objectifs* » (Turgeon et Bédard, 1997, p. 9). Dans les dernières décennies, plusieurs chercheurs ont proposé des modèles afin de présenter ces processus cognitifs de la rédaction. Quoique ces modèles soient complémentaires, c'est de toute évidence le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1983), cité dans Turgeon et Bédard (1997), qui inspire le plus grand nombre d'ouvrages didactiques et de programmes d'études avec les trois



phases récursives qu'il présente, soit la planification, la rédaction et la révision. Si plusieurs auteurs répartissent ces phases en cinq, voire six étapes, et en changeant la nomenclature (Simard, dans Saint-Laurent *et al.*, 1995; Saint-Laurent, 2002), les trois phases originales n'en demeurent pas moins reconnaissables. Dans le présent document, nous utilisons le modèle de Hayes et Flower en raison de sa popularité et surtout parce qu'ils considèrent judicieusement les processus cognitifs, le contexte de production et la mémoire à long terme du scripteur, éléments incontournables pour le développement d'un comportement stratégique chez le jeune scripteur. Toutefois, dans la présentation des répertoires de stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives, nous y intégrerons certaines phases qui sont importantes pour le milieu linguistique minoritaire.

5.1.1 Contexte de production

Le contexte de production comprend tous les facteurs extérieurs au scripteur, mais qui peuvent influencer l'activité d'écriture, c'est-à-dire les directives reliées à la tâche, le sujet du texte, les destinataires, les exemples de textes, les moyens utilisés pour la production (tels que logiciels, correcteurs, environnement physique, etc.), en bref, tout ce dont l'enseignant se sert pour assurer la construction de la représentation de la tâche et susciter la motivation de l'élève.

5.1.2 Mémoire à long terme du scripteur

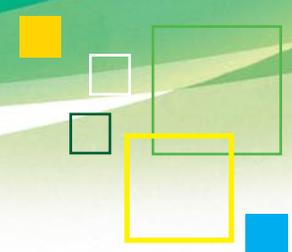
C'est dans la mémoire à long terme que le scripteur emmagasine ses connaissances, telles que connaissances sur le sujet ou le thème du texte à écrire; connaissances sur le type de textes; connaissances concernant les destinataires; connaissances sur la langue; connaissances des stratégies, etc. Dans une version révisée du modèle, Hayes (dans Boyer *et al.*, 1995) ajoute à ces connaissances la motivation et l'affectivité qui se manifestent à travers les souvenirs, les émotions et l'intérêt à la fois pour le thème comme pour les particularités de la langue (sonorités en poésie, structures de phrases, etc.). Sur le plan pédagogique, cela veut dire que l'enseignant doit amener l'élève à prendre conscience de ces aspects qui sont reliés à sa propre identité.

5.1.3 Processus cognitifs

Le modèle de Hayes et Flower décrit les processus cognitifs utilisés lors de la production de textes, répartis en trois phases, soit la phase de planification, la phase de rédaction des ébauches et la phase de révision. Il est important de bien définir l'étape qui concerne la correction, visant principalement la grammaire de la phrase. Afin de rendre ses projets d'écriture signifiants, l'élève doit indéniablement passer à la phase de publication et de diffusion pour discuter de ses écrits avec les gens qui l'entourent. En milieu linguistique minoritaire, la phase de célébration est importante puisqu'elle donne aux élèves l'occasion de montrer leurs créations et de se forger une place au sein de leur communauté francophone. Ces six phases sont décrites plus en détail dans les sections qui suivent.

5.1.3.1 Planification

La phase de planification regroupe trois sous-processus, soit l'activation des connaissances antérieures qui amène l'élève à retrouver dans sa mémoire à long terme les connaissances relatives au sujet et au type de textes; l'organisation des idées qui consiste à sélectionner et à agencer les informations dont il se rappelle en fonction des destinataires; et l'établissement d'objectifs, c'est-à-dire le choix des critères qui permettent au scripteur de produire le meilleur texte possible en



fonction du destinataire et de son intention d'écriture (Turgeon et Bédard, 1997). Ajoutons que le terme « connaissances » prend ici un sens plus large que de relater uniquement des faits; il tient compte également des émotions, des intérêts, des préférences et des opinions.

5.1.3.2 Ébauches

Lors de la phase de rédaction des ébauches, le scripteur produit un texte écrit à partir des informations contenues dans sa mémoire et transcrites sous forme de plan en fonction de ses objectifs d'écriture. Cette phase porte aussi le nom de brouillon ou de premier jet.

5.1.3.3 Révision

La phase de révision amène le scripteur à lire son texte afin d'en juger la qualité par rapport aux objectifs fixés et d'y apporter des améliorations d'ordre pragmatique, discursif et textuel. Afin de produire un texte cohérent, le scripteur met en application les principes de la grammaire du texte, c'est-à-dire l'unité du sujet, la reprise de l'information, l'organisation et la progression de l'information, l'absence de contradiction et la constance du point de vue (Chartrand *et al.*, 1999).

5.1.3.4 Correction

La phase de correction met davantage l'accent sur le respect des règles de la langue et amène l'élève à trouver et à corriger les erreurs d'ordre orthographique et grammaticale. Cette amélioration linguistique se réalise par la mise en application de ses connaissances de la grammaire de la phrase, c'est-à-dire de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale, mais aussi de ses connaissances du lexique français.

5.1.3.5 Publication et diffusion

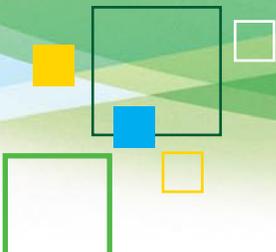
Lors de ces phases, le scripteur transcrit son texte au propre et communique cette version finale au destinataire.

5.1.3.6 Célébration

En raison des enjeux relatifs à la langue et à la culture en milieu linguistique minoritaire, une autre phase s'ajoute aux cinq phases précédentes fondamentales et reflète l'importance de développer et de cultiver chez l'élève un rapport positif à la langue, et de favoriser un échange entre sa communauté francophone et lui-même. À cette fin, la phase de célébration permet au scripteur de reconnaître et de partager ses succès et ceux de ses pairs, de se percevoir en tant que scripteur et de s'en féliciter. En valorisant les écrits des élèves, c'est toute la communauté qui leur affirme à nouveau qu'ils ont une place dans la francophonie et un rôle à y jouer.

Il faut rappeler que les processus décrits ne se suivent pas forcément. Ils sont de nature dynamique et permettent de nombreux *allers-retours*.

Bien que le modèle de Hayes et Flower, comme d'ailleurs tous les modèles théoriques d'écriture, s'intéresse peu à l'apprentissage et à l'enseignement (Fayol et Heurley, dans Boyer *et al.*, 1995), il peut tout de même servir de toile de fond pour dresser le profil des jeunes scripteurs francophones en milieu linguistique minoritaire et décrire les interventions aptes à favoriser leurs progrès. Rappelons que l'analyse des variables contextuelles qui a été faite après les évaluations du PIRS montre un scripteur moins intéressé par l'écriture et moins confiant dans ses habiletés (Landry et Allard, 2004). Ces difficultés relèvent des dimensions affective et motivationnelle du scripteur que Hayes (dans Boyer *et al.*, 1995) intègre à son modèle révisé. Les interventions



proposées par Landry et Allard (2004) s'adressent à trois composantes du modèle, soit le contexte d'écriture, en suggérant l'importance de travailler la représentation que l'élève se fait de la tâche d'écriture et de l'amener à rédiger beaucoup et souvent des textes variés pour développer son autonomie dans des contextes signifiants; la mémoire à long terme du scripteur, en insistant sur une approche fondée sur la motivation; et les processus cognitifs, en préconisant l'enseignement de stratégies d'écriture efficaces. Si l'on veut faire de l'élève un futur bâtisseur de l'espace francophone, il faut prévoir des conditions appropriées et lui fournir les outils essentiels pour qu'il se perçoive en tant que scripteur capable d'intervenir dans sa francophonie.

II 5.2 STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES EN SITUATION D'ÉCRITURE

Selon Saint-Pierre (1991), citée dans Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), « *les stratégies affectives sont celles utilisées par l'apprenant pour contrôler ses sentiments ou ses émotions. Les stratégies affectives sont naturellement utilisées par l'apprenant comme des moyens de faciliter son apprentissage en créant un climat psychologique favorable* » (p. 25). Les comportements stratégiques affectifs adoptés par un élève en situation d'écriture, au-delà de la maîtrise de ses sentiments, englobent aussi les habiletés sociales dont il aura besoin lors d'un travail d'équipe. Ces comportements s'insèrent dans les trois catégories décrites dans la typologie de Chamot et O'Malley (1994; 1996), à savoir les questions de clarification et de vérification, la coopération et la réduction de l'anxiété. Vient s'y ajouter la prise de conscience de l'élève de ses émotions, de ce qu'elles révèlent à son sujet, c'est-à-dire qui il est, ce qui le touche, le rebute ou est important pour lui. L'interaction de l'élève avec le texte qu'il rédige se fonde sur le contrôle qu'il y apporte, mais aussi sur le plaisir et l'engagement ressentis à l'égard de ce qu'il écrit. C'est ce qui mène à la construction consciente de son identité.

Le modèle des processus d'écriture de Hayes et Flower (1983) a été révisé (dans Boyer *et al.*, 1995) pour inclure cette dimension affective de l'élève lorsqu'il produit un texte. En effet, d'après Hayes, cité dans Boyer *et al.* (1995, p. 65), « *les processus cognitifs et la motivation sont interreliés de façon complexe et importante* ». L'auteur cite de nombreuses recherches qui soulignent l'apport bénéfique de la motivation aux processus cognitifs lors de la production de textes, mais aussi, dans certains cas, l'effet positif de l'activité cognitive, et en particulier de l'écriture, sur la réduction du stress. Mentionnons aussi la motivation comme étant le résultat d'une pédagogie axée sur un contexte signifiant sur le plan cognitif et affectif. La motivation est en quelque sorte le point d'arrivée et non seulement le point de départ.

Les ouvrages consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture qui décrivent les difficultés des scripteurs à risque confirment le constat de Hayes: « *la présence et le développement de la motivation aident les apprentissages; son absence ou son déclin les gênent* » (Reuter, 1996, p. 91). C'est pourquoi Reuter confie-t-il à l'enseignant le soin de construire avec les élèves cette motivation à l'égard de l'écriture selon trois axes, soit en tenant compte de leurs représentations de l'écriture; en suscitant une prise de conscience de l'utilité de l'écriture et des écrits à l'école, mais surtout à l'extérieur de celle-ci; et en cultivant un climat sécurisant et motivant en classe.

Ces pistes sont reprises par Landry et Allard (2004, p. 189) qui prescrivent pour le milieu linguistique minoritaire une approche pédagogique fondée sur la motivation intrinsèque qui « *amènera les élèves à rédiger beaucoup et à aimer rédiger* ». Dans un milieu linguistique minoritaire francophone qui offre peu de modèles d'écriture en français, il s'avère essentiel de

vérifier la représentation que se font les élèves de l'écriture, de leur proposer de nombreuses situations d'écriture signifiantes et de créer les conditions aptes à engendrer un rapport positif à l'écriture. Lorsqu'on choisit des sujets et des thèmes, il faut que ceux-ci incluent les intérêts, les goûts et l'engagement de l'élève, ce qu'il aime et ce qui le touche, sans oublier les éléments de la langue.

5.2.1 Répertoire des stratégies socio-affectives en situation d'écriture

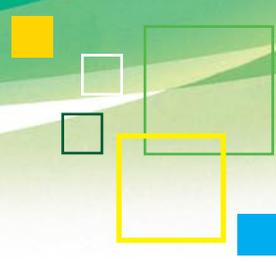
Faute d'identifier un répertoire de stratégies socio-affectives propres à l'écriture, un amalgame des stratégies socio-affectives inspirées de la typologie de Chamot et O'Malley (1994, 1996) et de celles proposées par Lasnier (2000) résume celles qui sont à cibler en milieu linguistique minoritaire en y ajoutant une dimension de prise de conscience des émotions. Telles qu'énoncées dans la section portant sur les stratégies en situation de lecture, les stratégies socio-affectives sont transversales, s'adaptant au contexte dans lequel elles se manifestent. À titre d'exemple, nous proposons un comportement stratégique en écriture par lequel pourrait se traduire chacune des stratégies identifiées.

| STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES | | |
|--|--|--|
| CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
| <p>Prise de conscience des émotions</p> <p>Être conscient de ses émotions et de ce qui les suscite de façon à mieux comprendre qui l'on est</p> | J'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens à l'égard de la tâche d'écriture proposée. | ▶ Je note dans mon cahier mes réactions et mes émotions et j'en discute avec un ami. |
| | J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet. | ▶ Je cherche dans mes expériences personnelles les raisons qui expliquent mes réactions par rapport à la rédaction de mon texte. |
| | Je crée des liens avec la francophonie dans ce que j'écris. | ▶ Dans mes écrits, je choisis des personnages, des lieux, des objets et des valeurs qui expriment ma francophonie. |
| | J'exprime la façon dont la rédaction de ce texte m'affecte. | ▶ Je décris comment ce texte m'a aidé à découvrir mes intérêts et mes valeurs. |
| <p>Motivation</p> <p>Déterminer les motifs qui poussent à s'engager, à participer et à persévérer dans une tâche</p> | J'adopte une attitude positive par rapport à la tâche. | ▶ Je me dis que je suis capable, que cette tâche va être plaisante et utile pour moi. |
| | J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes. | ▶ Je parle de mes inquiétudes et je me dis que je vais apprendre quelque chose d'intéressant. |
| | J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche. | ▶ Je discute avec des gens autour de moi des avantages à compléter la tâche et j'en fais une liste. |

⁷ Dans les guides, ces exemples de comportements stratégiques seront définis en fonction du groupe d'élèves ciblé.

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES (suite)

| CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
|---|---|---|
| Motivation (suite) | J'évalue mes chances de succès. | ▶ Je pense à mon texte final et je me demande si j'ai les ressources et les habiletés nécessaires pour réussir à l'écrire. |
| | J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche. | ▶ Je choisis, selon mes préférences, le sujet, le style d'écriture, l'environnement, l'aide et les outils appropriés. |
| | Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche. | ▶ J'applique toutes les étapes du processus d'écriture, car je suis persuadé que cela me permettra d'arriver à un texte de qualité. |
| | Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que j'écris. | ▶ J'écris au sujet de ce qui m'intéresse; je présente le point de vue auquel je tiens; et je sélectionne les moyens linguistiques dont je dispose et qui intéresseront mon lecteur. |
| Clarification et vérification Obtenir de l'information supplémentaire | Je demande des précisions sur les buts et les consignes de la tâche. | ▶ Je pose des questions au sujet des attentes de l'enseignant, de la nature et du contenu du texte à produire parce que je sais que c'est important de comprendre. |
| | Je demande de l'aide. | ▶ Je demande des conseils à un enseignant, un pair ou à une personne qui connaît bien le sujet; et je consulte un dictionnaire, l'Internet ou un texte modèle. |
| | Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair. | ▶ Au fur et à mesure que je développe mon texte, j'en discute avec mes amis ou mon enseignant pour confirmer que je suis sur la bonne piste. |
| Coopération Travailler en équipe | J'aide à planifier le travail d'équipe. | ▶ Je détermine, avec les membres de mon équipe, les tâches que nous devons accomplir. |
| | Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres. | ▶ Je complète les tâches qui me sont assignées. |
| | Je partage mes idées, mes moyens et mes ressources. | ▶ Je propose des points de vue, des expressions pertinentes et des pistes d'amélioration. |



| STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES (suite) | | |
|---|--|--|
| CATÉGORIES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
| Coopération (suite) | J'écoute les idées des autres et j'en tiens compte. | ▶ Je suis attentif aux suggestions émises par d'autres et je les intègre dans mon texte. |
| | J'encourage et je félicite les membres de mon équipe. | ▶ Je dis aux membres de mon équipe ce que j'ai particulièrement aimé dans leur texte et j'explique pourquoi. |
| Gestion de l'anxiété Évaluer son degré d'anxiété et trouver des moyens de se détendre | J'évalue mon degré d'anxiété. | ▶ Je m'arrête pour réfléchir à la façon dont je me sens devant cette nouvelle tâche d'écriture. |
| | J'utilise diverses techniques en vue de réduire mon anxiété. | ▶ Je discute de mes inquiétudes et j'utilise différentes façons pour réduire mon anxiété (p. ex., respiration, activités de détente, encouragement, visualisation positive, division de la tâche en petites parties pour réduire sa complexité). |
| | Je pense à ce que j'ai déjà réussi. | ▶ Je me rappelle les textes semblables que j'ai écrits avec plaisir et succès et qui pourront m'être utiles dans cette nouvelle tâche d'écriture. |
| | Je mise sur mes points forts. | ▶ J'identifie les habiletés et les stratégies que je maîtrise et qui vont m'aider à réussir. |
| | Je me concentre sur mes chances de succès. | ▶ Je me répète que je suis capable de réussir cette tâche d'écriture et les raisons pour lesquelles je pourrai réussir. |

5.2.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies socio-affectives en situation d'écriture

Les stratégies socio-affectives, de par leur nature, font appel à une variété d'interventions ou de techniques. Pensons, entre autres, aux modèles d'intervention de Condei (2004) et de Clément (2004) pour l'enseignement et l'entraînement dans l'utilisation des stratégies socio-affectives; aux suggestions de Giasson (2003) et de Viau (1999, 2006) pour la sélection d'activités aptes à susciter la motivation; aux techniques de Howden et Kopiec (2000) pour le développement des habiletés coopératives; aux propositions de Ferrer et Allard (2002) pour l'incitation à la conscientisation et à l'engagement. En résumé, il y a de nombreux moyens mis à la disposition des enseignants pour les aider à nourrir l'émergence et le déploiement des stratégies socio-affectives de leurs élèves.



S'ajoutent à ceux-ci certaines pistes d'intervention propres au développement des stratégies socio-affectives en situation d'écriture. Ainsi, Saint-Laurent (2002) souligne l'importance de faire naître chez les élèves le goût de l'écriture, il est important de les amener à participer à la *communauté de scripteurs* que représente la classe. Elle cite les suggestions de Bos et Vaughn (1998) dans Saint-Laurent (2002, p. 227) pour la création d'une communauté de scripteurs, suggestions reprises et adaptées ici :

- composer des textes tous les jours;
- encourager les élèves à acquérir une expertise dans un domaine ou une forme d'écriture en particulier afin d'être reconnu par la classe en tant que personne-ressource;
- conserver les textes dans un dossier d'écriture pour permettre à l'élève de reconnaître son identité particulière, sa voix, ses préférences, ses idées originales, etc.;
- écrire devant les élèves (employer un transparent ou rédiger un texte en même temps qu'eux);
- travailler l'image de scripteur qu'ont les élèves d'eux-mêmes;
- échanger les textes pour terminer la période d'écriture. Chacun lit son texte ou une partie de son texte à un pair, qui le commente, puis il y a discussion entre les deux élèves;
- lire devant les élèves (la lecture et l'écriture s'enrichissent mutuellement);
- élargir la communauté de scripteurs (p. ex., placer les livres écrits par les élèves à la bibliothèque de l'école; les échanger avec des élèves d'autres classes);
- inviter des auteurs à venir discuter de leur processus d'écriture;
- amener les élèves à évaluer eux-mêmes leur propre travail. Chacun doit avoir un objectif personnel et se juger par rapport à celui-ci.

Afin de mettre en pratique ces suggestions, Saint-Laurent offre plusieurs techniques, soit la « conversation écrite », le journal interactif, le journal de lecture interactif et l'atelier d'écriture. Premièrement, la « conversation écrite », comme son nom l'indique, consiste en un dialogue entre l'élève et l'enseignant qui se déroule par écrit plutôt que verbalement. Deuxièmement, le journal interactif permet à l'élève de noter ses idées, ses sentiments et ses préoccupations dans un cahier prévu à cet effet et de recevoir, de l'enseignant, une réponse verbale ou écrite. Troisièmement, le journal de lecture interactif fait le lien entre la lecture et l'écriture en permettant à l'élève de résumer et de commenter une lecture dans un journal personnel qui est remis à un pair ou à l'enseignant pour recevoir une réponse ou un commentaire. Quatrièmement, l'atelier d'écriture permet de créer une situation authentique de production et développe l'autonomie de l'élève grâce à de mini-leçons. Il est à noter que toutes ces techniques peuvent s'utiliser au moyen d'un support informatique.

Simard, dans Saint-Laurent *et al.*, (1995, p. 143) renchérit sur cette idée de communauté de scripteurs et la définit comme étant « *une communauté écrivante où chacun et chacune s'engagent dans des projets d'écriture collectifs et dans la rédaction de textes personnels* ».



Dans la création de cette communauté, Simard insiste sur le rôle primordial de l'enseignant, en tant que scripteur et interlocuteur, qui discute de ses écrits avec ses élèves, qui prend le temps d'écrire devant eux et réagit à leurs écrits en lecteur authentique plutôt qu'en correcteur. De plus, il suggère la création de réseaux de communication qui permettraient que les textes des élèves soient « diffusés et lus pour de vrai au lieu de mourir au bureau de l'enseignante sous son crayon rouge inquisiteur » (p. 146). Plusieurs techniques sont suggérées à cette fin. Par exemple, dans le contexte de la classe elle-même, Simard propose la *chaise de l'auteur* qui permet à l'élève de lire son texte à ses pairs, la *boîte aux lettres* et le *journal dialogué* qui servent à créer une correspondance entre l'élève et l'enseignant. Ailleurs, le jumelage avec une autre classe, la correspondance interscolaire, le dossier d'écriture et la publication ou l'édition des textes des élèves servent à la diffusion de ces écrits, leur confèrent un caractère authentique et élargissent la communauté de scripteurs.

Dans le milieu linguistique minoritaire, appartenir à une communauté de scripteurs a une importance bien plus grande que d'accorder un caractère authentique à l'écriture. En écrivant souvent sur des thèmes qui l'intéressent et le touchent, en communiquant ses écrits à de réels destinataires, en célébrant ses réussites et celles des autres, l'élève découvre sa voix, son identité de francophone qui se répercute aux membres de sa communauté. Ainsi pourra-t-il en toute confiance exprimer son vécu et découvrir le pouvoir des mots, porteurs de sa culture et de son identité.

5.3 STRATÉGIES COGNITIVES EN SITUATION D'ÉCRITURE

Selon Saint-Laurent (2002, p. 145), ces stratégies sont « des activités cognitives ou comportementales qui, sous le contrôle délibéré de la personne, sont utilisées pour assurer l'efficacité des processus cognitifs ». Rappelons que les modèles cognitifs en écriture répartissent les processus cognitifs selon les phases récursives d'une démarche de production de textes. Le rapprochement entre les stratégies cognitives d'écriture et les phases du processus de production de textes inspire le cadre conceptuel selon lequel se construisent les répertoires de stratégies rencontrées, tant dans les ouvrages didactiques (Simard, dans Saint-Laurent et al., 1995; Saint-Laurent, 2002; Patry, 2005; Cavanagh, 2005, 2006; Valiquette, 2006) que dans les programmes d'études (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2000; Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 2002; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006).

L'agencement des stratégies cognitives sollicitées en situation d'écriture rappelle la composante des processus cognitifs du modèle de Hayes et Flower (1983) dans Turgeon et Bédard (1997) et s'articule autour des trois phases, à savoir la phase de planification avec ses sous-processus d'activation, d'organisation et de détermination d'objectifs; la phase de mise en texte; et la phase de révision et de correction avec leurs sous-processus de lecture et d'ajustement. À celles-ci s'ajoutent les phases de publication, de diffusion et de célébration qui contribuent au développement identitaire en agissant comme passerelles d'interaction entre l'élève francophone en milieu linguistique minoritaire et son contexte social (ACELF, 2006).

Si l'écart de rendement en écriture des élèves francophones en milieu linguistique minoritaire s'explique surtout par des variables contextuelles relatives à la motivation, il n'en demeure pas moins que Landry et Allard (2004) préconisent une approche cognitive qui enseigne activement les stratégies cognitives et métacognitives efficaces et qui agit positivement sur la représentation mentale que l'élève se fait de l'écriture et qui l'engage dans une démarche de résolution de problème.

5.3.1 Répertoire des stratégies cognitives en situation d'écriture

Les répertoires des stratégies cognitives en situation d'écriture consultés, comme nous vous l'avons souligné précédemment, adoptent une organisation selon les phases du processus d'écriture. Toutefois, ces répertoires se distinguent par le nombre de phases identifiées qui varie de trois à six, par une formulation à la première personne ou à l'infinitif et par l'intégration des stratégies métacognitives. Nous présentons un amalgame de ces répertoires de stratégies cognitives, structuré selon six phases: planification; ébauches; révision; correction; publication et diffusion; et, enfin, célébration.

| STRATÉGIES COGNITIVES | | |
|-----------------------|---|--|
| PHASES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES ⁸ |
| Planification | Je précise mon intention de communication et j'identifie mon destinataire. | ▶ Je pense à ce que je veux écrire et avec qui je veux communiquer, je le note ou j'en discute. |
| | J'active mes connaissances antérieures sur le sujet. | ▶ J'identifie ce que je sais déjà sur le sujet et la structure du texte que je vais écrire. |
| | Je fais une collecte d'informations. | ▶ Je fais une recherche sur le sujet en utilisant une variété de ressources (humaines, imprimées, technologiques). |
| | Je fais un remue-méninges et je note mes idées. | ▶ J'écris spontanément toutes mes idées sur le sujet. |
| | Je choisis les meilleures idées ou informations. | ▶ Je garde les idées qui correspondent le mieux à mon intention de communication et aux besoins de mon destinataire. |
| | J'organise mes idées ou mes informations à l'aide d'une organisation graphique. | ▶ J'utilise une organisation graphique pour regrouper les idées qui vont ensemble. |
| | Je construis la structure générale de mon texte et je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres. | ▶ Je planifie la présentation de mes idées selon la structure donnée et je note les caractéristiques du texte sous forme d'aide-mémoire. |
| | Je discute de mes choix et je demande l'avis de mes pairs. | ▶ Je parle de mon plan, je montre mes notes à mes pairs et je considère leurs suggestions. |

⁸ Dans les guides, ces exemples de comportements stratégiques seront définis en fonction du groupe d'élèves ciblé.

STRATÉGIES COGNITIVES (suite)

| PHASES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
|-----------------|---|--|
| Ébauches | Je transforme mes idées en phrases. | ▶ J'écris des phrases à partir des idées de mon plan. |
| | J'enchaîne mes phrases de façon cohérente. | ▶ J'utilise des marqueurs de relation pour assurer les liens entre mes phrases. |
| | J'utilise les expressions et les mots qui conviennent. | ▶ Je me sers du vocabulaire approprié à l'aide d'une variété d'outils. |
| | Je m'assure de respecter la structure du texte. | ▶ Je regroupe les idées selon les caractéristiques du texte. |
| Révision | Je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication. | ▶ Je relis mon texte pour voir s'il contient toutes les idées ou les informations adaptées à mon but et à mon destinataire. |
| | Je vérifie la cohérence des idées de mon texte. | ▶ Je parcours de nouveau mon texte pour m'assurer que les mécanismes concernant <ul style="list-style-type: none"> • l'unité du sujet; • la reprise de l'information; • l'organisation et la progression de l'information; • l'absence de contradiction; • et la constance du point de vue sont appliqués et respectés. |
| | Je porte attention à la fluidité de mon texte. | ▶ Je regarde mon texte pour m'assurer qu'il est facile à lire et que les idées s'enchaînent. |
| | Je m'assure que ma façon de m'exprimer (ma voix) ressort de mon texte. | ▶ Je repère dans mon texte les mots, les expressions et les idées qui me sont propres et qui reflètent ma personnalité. |
| | Je m'assure que mes choix lexicaux et syntaxiques sont judicieux. | ▶ Je joue avec les mots et les structures de phrases pour augmenter l'impact de mon message. |

STRATÉGIES COGNITIVES *(suite)*

| PHASES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
|---------------------------------|---|---|
| Correction | Je laisse des marques dans mon texte selon la méthode préconisée, pour vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale. | ▶ Je relis lentement mon texte en appliquant mon code de correction afin d'apporter les changements nécessaires. |
| | J'ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase. | ▶ J'enlève, j'ajoute, je déplace, je mets en évidence ou je remplace certains mots ou groupes de mots pour bien respecter et mieux comprendre la structure des phrases en français. |
| | J'applique mes connaissances du fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale. | ▶ Je corrige les éléments identifiés à l'aide du code de correction, en utilisant des outils variés. |
| Publication et diffusion | Je choisis un mode de transcription pour réécrire mon texte au propre. | ▶ J'écris à la main ou j'utilise un logiciel de traitement de texte. |
| | Je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture. | ▶ J'inclus des éléments visuels qui facilitent la compréhension de mon texte. |
| | Je vérifie la lisibilité du texte final. | ▶ Je présente un texte qui est propre, dégagé et facile à lire. |
| | Je partage mon texte avec mon destinataire. | ▶ Je choisis les moyens appropriés pour transmettre mon texte à la personne à qui il est destiné. |
| | Je recueille les commentaires de mes lecteurs. | ▶ Je pose des questions à ceux qui ont lu mon texte dans le but de connaître leurs opinions et leurs suggestions. |
| Célébration | Je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté. | ▶ J'identifie des parties de mon texte dont je suis particulièrement fier et j'en discute. |
| | Je célèbre les succès de mes pairs en les écoutant, en lisant leurs textes et en les complimentant. | ▶ J'indique ce qui m'a plu dans le texte d'un pair, je le félicite et j'explique comment cela pourrait m'aider à améliorer mes propres projets d'écriture. |

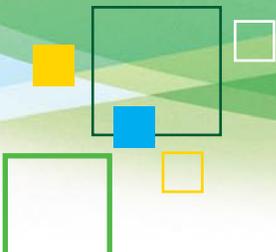
5.3.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies cognitives en situation d'écriture

Les chercheurs et les didacticiens en matière d'écriture appuient les recommandations de leurs homologues qui s'occupent de la lecture afin d'amener les élèves à acquérir un répertoire de stratégies cognitives et à adopter un comportement stratégique en situation d'écriture. Ces stratégies doivent faire l'objet d'un enseignement qui rend apparents les processus cognitifs mis en œuvre dans la production de textes et d'un entraînement dans l'utilisation de ces stratégies qui offre un soutien adapté au degré d'autonomie croissante du scripteur. Les démarches que les chercheurs privilégient s'articulent autour des quatre questions essentielles de l'enseignement stratégique, à savoir, « *quoi?* », la définition de la stratégie; « *pourquoi?* », l'utilité de la stratégie; « *comment?* », la façon d'utiliser la stratégie; et « *quand?* », le moment approprié pour utiliser la stratégie. Ainsi, les trois types de connaissances, déclaratives, procédurales et conditionnelles, font l'objet d'un enseignement explicite.

Les démarches rencontrées s'inspirent des cinq étapes de l'enseignement stratégique décrites par Giasson (dans Saint-Laurent *et al.*, 1995), à savoir définir la stratégie et préciser son utilité; rendre le processus transparent; interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie; favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie; et, assurer l'application de la stratégie. Encore une fois, ces étapes fondamentales subissent des modifications selon les auteurs.

C'est le cas d'une démarche d'apprentissage structurée proposée par Cavanagh (2005a; 2005b; 2006) dans le but de remédier aux problèmes d'écriture de l'élève francophone en milieu linguistique minoritaire qui sont souvent causés par son sentiment d'insécurité par rapport à la langue. Cette démarche fait partie d'un programme qui a permis d'observer des progrès notables en cohérence textuelle chez les élèves de la fin du primaire en les amenant, entre autres, à se construire un répertoire de stratégies propres à la production d'un texte d'opinion. Nous reproduisons ici les étapes de cette démarche utilisée pour l'apprentissage des stratégies d'élaboration d'un plan, de rédaction et de révision :

- définir la stratégie aux élèves;
- faire valoir l'utilité de la stratégie;
- indiquer aux élèves dans quels contextes recourir à cette stratégie;
- exprimer à voix haute ses pensées lors de la planification, de la rédaction et de la révision d'un texte;
- guider les élèves dans la production de leurs propres textes en les incitant à faire part de leur démarche et en leur fournissant une rétroaction pertinente;
- permettre l'aide d'un partenaire et fournir des feuilles de stratégies pour la planification et la révision d'un deuxième texte;
- encourager l'indépendance des élèves en leur retirant progressivement le soutien lors de la rédaction d'un troisième et d'un quatrième texte.



L'adoption d'une démarche d'apprentissage qui favorise l'acquisition de stratégies cognitives au moyen d'un soutien adapté au degré d'autonomie des élèves conduira sans doute à une amélioration des compétences de scripteur de ces derniers. En milieu linguistique minoritaire, cette démarche aura aussi une incidence positive sur la représentation que se font les élèves de l'acte d'écrire en français. Amenés à écrire souvent dans des contextes authentiques et signifiants, ils en viendront à se considérer en tant que scripteurs efficaces et à voir l'écriture comme étant un outil d'expression, mais aussi d'intervention et de construction d'un espace francophone.

5.4 STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES EN SITUATION D'ÉCRITURE

Selon Patry (2005, p. 4), les stratégies métacognitives en situation d'écriture « *permettent au scripteur efficace d'effectuer des allers-retours entre les différents processus d'écriture* ». Ces stratégies métacognitives représentent les deux composantes importantes de la métacognition, soit, d'une part, les connaissances métacognitives que l'élève possède, c'est-à-dire les connaissances qu'il possède sur ses stratégies et sur son processus d'écriture, et, d'autre part, la gestion de son activité cognitive, c'est-à-dire la vérification de l'efficacité des stratégies choisies et leur régulation.

Si on se réfère au modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1983), dans Turgeon et Bédard (1997), les stratégies métacognitives renvoient aux instances de contrôle qui assurent le passage de l'une à l'autre des phases récursives de la production de textes. Le scripteur efficace, conscient des connaissances et des stratégies dont il dispose, gère son processus d'écriture au moyen d'une vérification et d'une coordination constantes des stratégies déployées pour atteindre ses objectifs.

Les chercheurs reconnaissent, et Cavanagh (2006, p. 161) le rappelle, que « *la création d'un texte cohérent exige la gestion active et récursive de trois grands processus : la planification, la mise en texte et la révision, chacun englobant plusieurs sous-processus ou opérations cognitives* ». Il s'avère donc essentiel, dans une approche fondée sur l'enseignement de stratégies d'écriture aux élèves francophones en milieu linguistique minoritaire, de faire le pas vers le développement de la métacognition et de fournir à ces derniers non seulement des stratégies efficaces, mais de leur donner une conscience et une capacité de gestion de ces mêmes stratégies.

5.4.1 Répertoire des stratégies métacognitives en situation d'écriture

Voici, ci-dessous, un répertoire élaboré à partir des stratégies métacognitives en situation d'écriture identifiées par Patry (2005) et par les programmes d'études de la Saskatchewan et de l'Alberta, agencées selon les phases du processus d'écriture.

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

| PHASES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES ⁹ |
|----------------------|---|---|
| Planification | Je fixe mes objectifs d'écriture. | ▶ Je note les raisons pour lesquelles j'entreprends mon projet d'écriture. |
| | Je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs. | ▶ J'établis les étapes à suivre pour réaliser mon projet d'écriture. |
| | J'identifie mes connaissances et mes habiletés qui seront utiles pour ce projet. | ▶ Je note les apprentissages que j'ai déjà faits en lecture et à l'oral et que je peux utiliser dans ce projet d'écriture. |
| | Je prévois de me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles. | ▶ Je consulte ma banque de stratégies afin de mieux me préparer à résoudre des difficultés semblables que j'ai déjà rencontrées. |
| | Je vérifie si ma stratégie de recherche et d'organisation d'idées est efficace. | ▶ Je décris mon plan et je raconte, à un pair, le texte futur que je prévois écrire en lui demandant des conseils sur mes idées ou mes façons d'écrire. |
| Ébauches | Je reviens à mon plan et je l'ajuste au besoin. | ▶ Je consulte mon plan et je vérifie que les idées que je voulais mettre dans chaque partie de mon texte sont bien là. |
| | Je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces. | ▶ Je relis mon texte pour voir s'il a du sens. |
| | J'annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés. | ▶ Je mets un point d'interrogation au-dessus des mots à vérifier dans le dictionnaire ou des idées à préciser. |
| Révision | Je me donne un but de révision à chacune des relectures successives. | ▶ Je décide de relire mon texte en utilisant ma grille de révision et je marque le texte. |
| | Je choisis et j'applique les stratégies de révision appropriées. | ▶ Je consulte les moyens de révision dont je dispose (p. ex., pairs, ouvrages de référence imprimés ou électroniques) |

⁹ Dans les guides, ces exemples de comportements stratégiques seront définis en fonction du groupe d'élèves ciblé.

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES (suite)

| PHASES | STRATÉGIES | EXEMPLES DE COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES |
|---------------------------------|--|---|
| Correction | Je me donne un but de correction à chacune des relectures successives. | ▶ Je décide de relire mon texte en utilisant ma grille de correction et je marque le texte. |
| | Je choisis et j'applique les stratégies de correction appropriées. | ▶ Je consulte les moyens de correction dont je dispose (p. ex., pairs, ouvrages de référence imprimés ou électroniques). |
| Publication et diffusion | J'évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire. | ▶ Je fais lire mon texte par un pair, un parent ou un ami pour recevoir et noter ses commentaires en vue de la prochaine tâche d'écriture. |
| | J'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur le plan du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain. | ▶ Je note les constances dans mon style d'écriture, par exemple les métaphores que j'utilise pour rendre mes personnages plus intéressants. |
| Célébration | Je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture. | ▶ J'annote mon texte et je dresse une liste des stratégies qui m'ont aidé à surmonter les défis et je les mets dans mon dossier d'écriture. |
| | Je discute de mes stratégies d'écriture avec mon enseignant et avec mes pairs. | ▶ Avec mon groupe de travail, je dresse la liste des nouvelles stratégies que j'ai utilisées et leur utilité dans différents contextes. |
| | Je témoigne de mes expériences de scripteur. | ▶ Je montre ma fierté et j'exprime ma satisfaction par rapport à ma production écrite. |

5.4.2 Pistes pour l'enseignement des stratégies métacognitives en situation d'écriture

Rares sont les écrits qui portent spécifiquement sur l'enseignement des stratégies métacognitives en situation d'écriture. Néanmoins, les principes proposés par les chercheurs pour le développement de la métacognition peuvent fort bien inspirer les interventions en contexte de production de textes. Ainsi, le choix de tâches d'écriture complexes et signifiantes, l'interaction sociale et la médiation (Morissette, 2002) favorisent l'acquisition de stratégies métacognitives et guident leur mise en œuvre à bon escient.



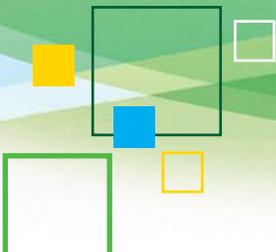
Patry (2005, p. 19) offre certaines pistes d'intervention pour assurer cette médiation auprès du scripteur « *afin de l'amener d'abord à cette conscientisation afin qu'il accède ensuite à l'autogestion, à la vérification et à la coordination de ses processus mentaux* ». Elle suggère d'utiliser d'abord un questionnaire métacognitif qui renseigne l'enseignant sur la perception qu'a l'élève du but poursuivi lors de la production de textes, sur sa compréhension des exigences que requiert la tâche et sur les stratégies qu'il croit déployer. En outre, ce questionnaire peut servir d'outil de discussion et de réflexion et permet à l'élève de mieux se connaître en tant que scripteur. Il est à noter que l'auteure annexe à son ouvrage plusieurs modèles de questionnaires métacognitifs.

Un deuxième moyen permettant l'atteinte de ces mêmes objectifs consiste en une entrevue métacognitive. Dans cette façon de procéder, qui reçoit l'aval de Simard (dans Saint-Laurent, 1995) et de Saint-Laurent (2002), l'enseignant demande à l'élève d'exprimer à voix haute ce qui se passe dans sa tête lors de la production d'un texte et le questionne sur son choix de stratégies, leur pertinence et leur efficacité.

Ailleurs, certaines pratiques pédagogiques engendrent l'adoption d'un comportement métacognitif en écriture. De plus en plus, les enseignants demandent la participation active des élèves lors de l'élaboration des outils de soutien à la métacognition. Les critères des grilles de révision des productions écrites, par exemple, sont déterminés en collaboration avec les élèves en vue de leur réussite. De plus, la construction par les élèves de référentiels sur l'écriture et sur les types de textes stimule leur réflexion sur le processus d'écriture tout en agissant favorablement sur la perception de leur compétence et de leur autonomie en tant que scripteur.

D'ordre plus général sont les principes d'accompagnement qui permettent aux enseignants de tirer profit de ces pistes d'intervention et qui génèrent des conditions d'enseignement propices au développement des stratégies métacognitives (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Tout d'abord, par son intention explicite de favoriser la métacognition, l'enseignant réfléchira sur la façon dont il enseigne actuellement afin de la rendre plus métacognitive, privilégiera des activités axées sur la gestion des processus cognitifs et développera le sens de l'observation pour reconnaître les *déclics métacognitifs* de ses élèves. Ensuite, par une mise en œuvre régulière et continue des interventions métacognitives, il assurera l'intégration et le transfert des habiletés métacognitives. Enfin, en multipliant les moments d'arrêt pour réfléchir, l'enseignant favorisera le questionnement, la prise de conscience et l'intériorisation de la métacognition.

En milieu linguistique minoritaire, la métacognition servira non seulement au processus d'apprentissage mais aussi au processus de construction identitaire. En prenant un recul devant ses textes et en y jetant un regard critique, l'élève en milieu linguistique minoritaire sera en mesure d'y déceler les repères linguistiques et culturels qui traduisent sa réalité, qui le définissent en tant que membre à part entière d'une collectivité et qui jalonnent son cheminement identitaire vers une conscientisation, une participation et un engagement dans sa communauté francophone.



5.5 RÉPARTITION ET SÉLECTION DES STRATÉGIES EN SITUATION D'ÉCRITURE

Les opinions divergent quant à la répartition et à la sélection des stratégies qu'elles soient de lecture ou d'écriture. Certains chercheurs préconisent le choix des stratégies à enseigner en fonction des exigences de la matière et des besoins des élèves (Langevin, 1992), d'autres optent pour une progression selon le degré de soutien à offrir (Lasnier, 2000; Presseau, 2004).

Les quelques chercheurs et didacticiens de l'écriture qui se prononcent, explicitement ou implicitement, sur la répartition des stratégies propres à la production de textes, semblent adopter une progression selon les phases que sont la planification, la mise en texte et la révision, phases dont le nom et le nombre varient selon les auteurs. Ainsi, Saint-Laurent (2002) recommande une présentation séquentielle des stratégies en ayant soin toutefois d'enseigner les stratégies de toutes les phases du processus et d'insister sur les *allers-retours* entre les phases. À cela s'ajoutent une complexification des types de textes exigés et une sophistication des stratégies de révision, évidentes dans le modèle d'intervention de Cavanagh (2005).

5.6 PRATIQUES PROMETTEUSES DANS L'ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES EN SITUATION D'ÉCRITURE

S'il est vrai que les ouvrages consacrés à la promotion de l'écriture et au développement d'un comportement stratégique en production de textes ne sont pas nombreux, il n'en demeure pas moins que certaines conditions favorisantes et certaines formules pédagogiques sont citées fréquemment, et qu'elles sont soutenues par des résultats de recherche encourageants.

Pour répondre à la grande diversité des élèves, tant sur la représentation qu'ils se font de l'écriture que de leurs compétences, Reuter (1996) propose une diversification des modes d'enseignement-apprentissage qui s'opère de trois façons :

- diversifier les situations de travail en alternant les moments où les élèves écrivent et ceux où ils réfléchissent sur leurs écrits;
- diversifier les écrits demandés (p. ex., préparés, spontanés, différents genres) en encourageant les élèves à écrire une grande variété de textes tout en soulignant ce qui leur est commun et distinct;
- diversifier les situations d'écriture en modifiant les sources desquelles les élèves tirent leurs idées (p. ex., vécu, imaginaire, documents), la manière selon laquelle ils écrivent (seul ou en équipe) et les types d'aide qui leur sont offerts en situation d'écriture (p. ex., ordinateur, ressources humaines ou matérielles, outils).

Pour soutenir cette diversification, l'auteur propose de nombreuses techniques aux titres évocateurs dont, entre autres, le « *tri de textes* », la « *chasse à l'intrus* », les « *textes-puzzles* », les « *textes farcés* », les « *erreurs créatrices* » et les « *salades de contes* ».



D'intérêt particulier pour le milieu linguistique minoritaire, Cavanagh (2005) propose une démarche d'apprentissage structurée pour remédier à l'insécurité linguistique souvent éprouvée par l'élève quand vient le temps de s'exprimer par écrit. Cette démarche s'articule autour de trois caractéristiques fondamentales :

- privilégier le sens en enseignant un français étroitement lié à la réalité des élèves;
- outiller les élèves en connaissances réseautées sur un type de textes donné;
- amener l'élève à construire activement ses connaissances tout en lui offrant plusieurs formes de soutien ou d'échafaudage.

L'auteure montre plusieurs façons d'atteindre ces objectifs :

- offrir un choix de situations de communication ayant un lien avec le vécu et les intérêts de l'élève;
- privilégier des destinataires francophones;
- choisir des contextes authentiques de communication;
- amener l'élève à être conscient des caractéristiques d'un texte efficace, que l'écriture est le fruit de l'emploi conscient de stratégies cognitives et métacognitives, et que les connaissances acquises peuvent se transférer à d'autres contextes;
- offrir et adapter le soutien en exploitant différentes formes d'échafaudage, à savoir l'échafaudage matériel à l'aide d'outils et de grilles, l'échafaudage social à l'aide du modelage et du travail d'équipe et l'échafaudage de tâches en augmentant la complexité de la tâche d'écriture. En milieu linguistique minoritaire, nous parlons aussi d'échafaudage linguistique et d'échafaudage sur le plan identitaire.

Grâce à ces moyens, l'auteure souhaite augmenter les chances que l'élève francophone connaisse la réussite et développe ainsi un rapport positif à la langue.

Si l'importance de la lecture en tant qu'outil d'apprentissage dans toutes les matières n'est plus à débattre, l'idée d'*écrire pour apprendre* trouve aussi ses adeptes, particulièrement chez les didacticiens des sciences et de la technologie. Parmi ceux-ci, Tamse (2001, p. 44) offre de nombreuses pistes de pratique de l'écriture durant les cours de sciences, qui favorisent la construction de connaissances scientifiques en fournissant autant d'occasions « *d'organiser, de faire place à la recherche de sens lors de la construction des représentations et des connaissances des apprenants* ». De plus, ces situations d'écriture contextualisées ne peuvent que consolider et enrichir les compétences en écriture des élèves en élargissant la variété des écrits et en suscitant la réflexion sur leur pratique. Il est à souhaiter que cet outil pédagogique prometteur devienne pratique courante en sciences, mais aussi dans toutes les disciplines scolaires.



Écrire est une démarche de création et d'expression au cours de laquelle le scripteur s'engage activement dans six phases récursives, soit la planification, les ébauches, la révision, la correction, la publication et la diffusion, sans oublier la célébration. Afin de guider l'élève dans les *allers-retours* entre ces phases et, ainsi, assurer la réussite de sa démarche, il devient essentiel de lui fournir un répertoire de stratégies pertinentes qu'il utilisera à bon escient. Puisque l'engagement de l'élève dans sa démarche d'écriture est en grande partie fondé sur sa motivation et la réduction de l'anxiété, l'enseignant se soucie de créer une véritable communauté de scripteurs. En se servant de techniques variées, il crée un milieu favorable au développement des stratégies socio-affectives telles que la prise de conscience des émotions, la motivation et les habiletés sociales. Ensuite, pour assurer l'efficacité des activités cognitives mises en œuvre lors du processus d'écriture, l'enseignant a recours à un enseignement explicite et à un entraînement visant l'autonomie progressive grâce à l'échafaudage matériel et social. Ceci permet l'acquisition des stratégies cognitives propres à chacune des phases du processus. Enfin, pour amener l'élève à prendre conscience de ses stratégies et à assumer le contrôle de son processus d'écriture, l'enseignant prévoit de nombreux moments d'arrêt pour réfléchir et discuter. Ainsi, l'élève peut gérer les nombreux *allers-retours* entre les différentes phases du processus grâce à son répertoire de stratégies métacognitives.

5.7 CONCLUSION DE LA PARTIE ÉCRITURE

En milieu linguistique minoritaire, les interventions pédagogiques en écriture sont essentielles non seulement pour le développement des compétences en écriture, mais aussi pour la construction identitaire de l'élève francophone. Par son appartenance à une véritable communauté de scripteurs, l'élève découvre sa voix qui se répercute parmi les membres de sa collectivité; par ses compétences nouvellement acquises, l'élève s'approprie les outils dont il a besoin pour faire connaître sa réalité et intervenir dans la construction de son espace francophone; par son autonomie à gérer son processus d'écriture, l'élève développe un sens critique indispensable pour exercer son rôle de citoyen responsable et engagé dans sa francophonie.

III CONCLUSION

Le rapport analytique des résultats des évaluations du Programme d'indicateurs de rendement scolaire (PIRS), dressé par Landry et Allard (2004), contribue à une meilleure compréhension de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire. De plus, ce rapport propose certaines pistes d'interventions pédagogiques aptes à combler les lacunes identifiées et à tenir compte du vécu langagier des élèves, pistes qui ont servi de balises dans l'élaboration de ce document de fondement.

Les répertoires de stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture présentés, ainsi que les nombreuses pistes offertes pour leur enseignement permettront aux enseignants d'accroître chez leurs élèves l'utilisation active de ces stratégies. La brève incursion en psychologie cognitive leur permettra de connaître la façon dont fonctionnent la mémoire et les processus cognitifs reliés à la lecture et à l'écriture.

Une dernière recommandation de Landry et Allard (2004) mérite notre attention; à savoir, d'intégrer ces interventions dans une pédagogie propre au milieu linguistique minoritaire. L'examen des modèles pédagogiques proposés par Landry et Allard (2004), Cazabon (2005) et Paiement et Charest (2005, 2006) révèle certaines considérations communes aptes à guider la mise en œuvre de l'enseignement des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives dans une pratique pédagogique adaptée au milieu linguistique minoritaire.

Tout d'abord, la pédagogie en milieu linguistique minoritaire doit responsabiliser l'élève en le plaçant au cœur même de ses apprentissages. Dans l'enseignement des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture, cela se traduira par un engagement actif de l'élève, et ce, dans toutes les étapes de la démarche de l'enseignement stratégique, soit le choix et la préparation de situations d'apprentissage signifiantes; la définition et la mise en pratique des stratégies; l'identification de contextes propices au transfert; et l'évaluation de son degré de maîtrise lors de l'utilisation de la stratégie. En résumé, autant d'occasions pour favoriser l'autonomie de l'élève dans la gestion de son comportement stratégique.

Ensuite, la pédagogie en milieu linguistique minoritaire doit proposer des situations d'apprentissage authentiques et signifiantes. En effet, l'acquisition d'un répertoire stratégique devra être réalisée pour que ce dernier soit utilisé lors de projets de lecture et d'écriture qui sont étroitement liés aux intérêts et à la réalité des élèves et empreints des enjeux linguistiques, culturels et identitaires de leur communauté. Ces projets dépasseront nécessairement le cadre scolaire si l'on fait appel à de vrais destinataires et si l'on explore des écrits authentiques issus de la collectivité francophone.

Ceci nous conduit à une troisième considération importante, soit celle de créer des partenariats famille-école-communauté. En plus des échanges occasionnés par le choix de projets de lecture et d'écriture authentiques, la famille et la communauté seront mises à contribution lors du développement et du soutien d'un comportement stratégique chez leurs jeunes lecteurs et scripteurs. Il existe plusieurs façons de mettre en œuvre ces partenariats, à savoir sensibiliser les personnes concernées à créer un environnement riche d'écrits en français; faire participer les membres de la communauté aux pratiques de littératie de l'école; fournir un appui aux parents pour qu'ils puissent aider leurs enfants dans leur apprentissage; et former les enseignants dans toutes les disciplines scolaires afin que les stratégies nouvellement acquises soient transférées dans toutes les sphères de la vie.



Enfin, pour devenir des lecteurs et des écrivains efficaces, les élèves devront développer des comportements stratégiques en lecture et en écriture. De tels comportements leur permettront de disposer d'outils qui leur serviront à nourrir un double rapport à soi et à la langue. Ce double rapport est nécessaire pour que les élèves puissent se construire une identité forte et engagée et un pouvoir d'action qu'ils mettront au service du développement durable de la francophonie en contexte canadien.

Un défi de taille, mais à la mesure de nos moyens!

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES, COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES EN LECTURE

| | | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|---|---|
| STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES | PRISE DE CONSCIENCE DES ÉMOTIONS <ul style="list-style-type: none"> Je m'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens à l'égard de la tâche de lecture proposée. J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet. J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis. Je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte. J'exprime la façon dont ce texte m'affecte. | MOTIVATION <ul style="list-style-type: none"> J'adopte une attitude positive par rapport à la tâche. J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes. J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche. J'évalue mes chances de succès. J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche. Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche. Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis. | CLARIFICATION ET VÉRIFICATION <ul style="list-style-type: none"> Je demande des précisions sur les buts et les consignes de la tâche. Je demande de l'aide. Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair. | COOPÉRATION <ul style="list-style-type: none"> J'aide à planifier le travail d'équipe. Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres. J'échange mes idées, mes moyens, mes ressources. J'écoute les idées des autres et j'en tiens compte. J'encourage et je félicite les membres de mon équipe. | GESTION DE L'ANXIÉTÉ <ul style="list-style-type: none"> J'évalue mon degré d'anxiété. J'utilise diverses techniques en vue de réduire mon anxiété. Je pense à ce que j'ai déjà réussi. Je mise sur mes points forts. Je me concentre sur mes chances de succès. |
|-----------------------------|---|--|---|---|---|

| | | | | | | |
|-----------------------|---|---|--|--|--|---|
| STRATÉGIES COGNITIVES | AVANT | | PENDANT | | APRÈS | |
| | PRÉPARER LA LECTURE <ul style="list-style-type: none"> Je précise mon intention de lecture. Je choisis ce que je vais lire selon mon intention de lecture. Je fais un survol du texte. J'active mes connaissances antérieures. Je fais des prédictions. | LIRE POUR COMPRENDRE LES TEXTES <ul style="list-style-type: none"> Je mets à profit l'organisation du texte. Je continue de faire des prédictions. Je crée des liens avec ce que je lis. Je repère les marqueurs de relation pour dégager les liens entre les idées. Je dégage l'idée principale et les idées secondaires. Je me crée des images mentales pour donner du sens à ma lecture et je les note. Je fais des inférences et je les note. | LIRE POUR GARDER LE FIL DE LA LECTURE <ul style="list-style-type: none"> Je découvre le sens d'un mot à partir de la façon dont il est formé. Je découvre le sens d'un mot en utilisant le contexte. J'utilise la syntaxe de la langue française pour lire les mots correctement. J'utilise diverses ressources de référence pour soutenir ma compréhension. Je lis par groupes de mots. Je me corrige moi-même. Je donne du sens aux mots de substitution. J'utilise mes connaissances d'une autre langue. | MANIFESTER SA COMPRÉHENSION <ul style="list-style-type: none"> Je fais un résumé. J'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle. J'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles. | RÉAGIR AUX TEXTES <ul style="list-style-type: none"> J'établis un rapport entre les repères culturels francophones du texte et moi-même. J'identifie des façons de partager mes réactions en classe, à l'école et dans la communauté. Je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture. Je fais des liens avec mon vécu, avec ma culture, avec d'autres textes et avec le monde qui m'entoure et je les note. J'écris des passages ou des procédés que j'aimerais utiliser dans mes futurs écrits. Je tire des conclusions en intégrant certaines informations du texte et mes observations. | APPRÉCIER DES TEXTES <ul style="list-style-type: none"> Je me fais une opinion sur le texte selon mes connaissances et mes valeurs. Je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et je compile mes notes. Je mets en évidence les éléments uniques à la langue française. |

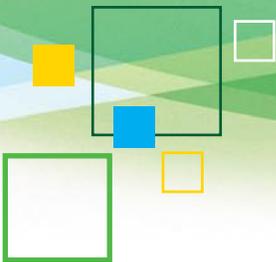
| | | | |
|---------------------------|---|--|--|
| STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES | AVANT | PENDANT | APRÈS |
| | PLANIFIER LA LECTURE <ul style="list-style-type: none"> Je fixe mes objectifs de lecture. Je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention. J'identifie mes connaissances et mes stratégies. Je prévois de me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant. Je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte. | CONTRÔLER ET RÉGULER LA LECTURE <ul style="list-style-type: none"> Je pose des questions pour confirmer, vérifier et ajuster mes prédictions. Je constate que je ne comprends plus et j'identifie la source du problème dont je cherche les raisons; j'applique une solution appropriée; je vérifie si ma solution est efficace. Je choisis une stratégie particulière pour approfondir ma compréhension du texte. | ÉVALUER LA LECTURE <ul style="list-style-type: none"> J'évalue les objectifs que je me suis fixés au début de ma lecture. Je discute de mes stratégies de lecture et de leur efficacité pour accéder à l'information. Je raconte mes expériences avec le processus de lecture. |

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES, COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES EN ÉCRITURE

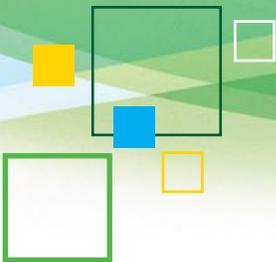
| | | | | | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|---|---|--|---|---|
| STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES | PRISE DE CONSCIENCE DES ÉMOTIONS <ul style="list-style-type: none"> Je m'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens à l'égard de la tâche d'écriture proposée. Je analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet. Je crée des liens avec la francophonie dans ce que j'écris. Je exprime la façon dont la rédaction de ce texte m'affecte. | MOTIVATION <ul style="list-style-type: none"> Je adopte une attitude positive par rapport à la tâche. Je accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes. Je m'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche. Je évalue mes chances de succès. Je envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche. Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche. Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que j'écris. | CLARIFICATION ET VÉRIFICATION <ul style="list-style-type: none"> Je demande des précisions sur les buts et les consignes de la tâche. Je demande de l'aide. Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair. | COOPÉRATION <ul style="list-style-type: none"> Je aide à planifier le travail d'équipe. Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres. Je partage mes idées, mes moyens, mes ressources. Je écoute les idées des autres et j'en tiens compte. Je encourage et je félicite les membres de mon équipe. | GESTION DE L'ANXIÉTÉ <ul style="list-style-type: none"> Je évalue mon degré d'anxiété. Je utilise diverses techniques en vue de réduire mon anxiété. Je pense à ce que j'ai déjà réussi. Je mise sur mes points forts. Je me concentre sur mes chances de succès. | | | |
| | STRATÉGIES COGNITIVES | PLANIFICATION <ul style="list-style-type: none"> Je précise mon intention de communication et j'identifie mon destinataire. Je active mes connaissances antérieures sur le sujet. Je fais une collecte d'informations. Je fais un remue-méninges et je note mes idées. Je choisis les meilleures idées ou informations. Je organise mes idées ou mes informations à l'aide d'une organisation graphique. Je construis la structure générale de mon texte et je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres. Je discute de mes choix et je demande l'avis de mes pairs. | ÉBAUCHES <ul style="list-style-type: none"> Je transforme mes idées en phrases. Je enchaîne mes phrases de façon cohérente. Je utilise les expressions et les mots qui conviennent. Je m'assure de respecter la structure du texte. | RÉVISION <ul style="list-style-type: none"> Je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication. Je vérifie la cohérence des idées de mon texte. Je porte attention à la fluidité de mon texte. Je m'assure que ma façon de m'exprimer (ma voix) ressort de mon texte. Je m'assure que mes choix lexicaux et syntaxiques sont judicieux. | CORRECTION <ul style="list-style-type: none"> Je laisse des marques dans mon texte selon la méthode préconisée pour vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale. Je ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase. Je applique mes connaissances du fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale. | PUBLICATION ET DIFFUSION <ul style="list-style-type: none"> Je choisis un mode de transcription pour réécrire mon texte au propre. Je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture. Je vérifie la lisibilité du texte final. Je partage mon texte avec mon destinataire. Je recueille les commentaires de mes lecteurs. | CÉLÉBRATION <ul style="list-style-type: none"> Je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté. Je célèbre les succès de mes pairs en les écoutant, en lisant leurs textes et en les complimant. | |
| | | STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES | PLANIFICATION <ul style="list-style-type: none"> Je fixe mes objectifs d'écriture. Je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs. Je m'identifie mes connaissances et mes habiletés qui seront utiles pour ce projet. Je prévois de me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles. Je vérifie si ma stratégie de recherche et d'organisation d'idées est efficace. | ÉBAUCHES <ul style="list-style-type: none"> Je reviens à mon plan et je l'ajuste au besoin. Je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces. Je annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés. | RÉVISION <ul style="list-style-type: none"> Je me donne un but de révision à chacune des relectures successives. Je choisis et j'applique les stratégies de révision appropriées. | CORRECTION <ul style="list-style-type: none"> Je me donne un but de correction à chacune des relectures successives. Je choisis et j'applique les stratégies de correction appropriées. | PUBLICATION ET DIFFUSION <ul style="list-style-type: none"> Je évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire. Je m'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur le plan du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain. | CÉLÉBRATION <ul style="list-style-type: none"> Je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture. Je discute de mes stratégies d'écriture avec mon enseignant et avec mes pairs. Je témoigne de mes expériences de scripteur. |

III RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBERTA LEARNING, DIRECTION DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE (2002). *Banque de stratégies d'écriture. Pour un enseignement explicite*. Edmonton: Couronne du chef de la province d'Alberta.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (ACELF) (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire. Pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision*. Québec: Association canadienne d'éducation de langue française.
- BÉDARD, D. et MONTPETIT, D. (2002). *Stratégies...Stratégies...Pour une lecture efficace au primaire*. Anjou: Les Éditions CEC inc.
- BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. et RAYMOND, P. (1995). *La production de textes. Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- CARTIER, S. en collaboration avec TARDIF, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre: aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique* 115, p. 44-49.
- CARTIER, S. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français* 123, p. 36-38.
- CAVANAGH, M. (2005a). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal: Chenelière Éducation.
- CAVANAGH, M. (2005b). *Écrire en milieu francophone minoritaire: enjeux et démarche*. Actes du 58^e congrès de l'ACELF. www.acef.ca/c/fichiers/B6_Martine_Cavanagh.pdf.
- CAVANAGH, M. (2006). Un programme pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la cohérence textuelle. *Québec français* 141, p. 94-96.
- CAZABON, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*. Sudbury: Éditions Prise de parole.
- CHAMBERS, B., PATTEN, M. H., SCHAEFF, J. et WILSON MAU, D. (1997). *Découvrir la coopération. Activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- CHAMOT, A. U. et O'MALLEY, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- CHAMOT, A. U. et O'MALLEY, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Model for Linguistically Diverse Classrooms. *The Elementary School Journal* 96(3), p. 259-273.
- CHARTRAND, S. G., AUBIN, D., BLAIN, R. et SIMARD, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Graficor.
- CLÉMENT, N. (2004). *Le modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture – un modèle novateur*. Contribution à la Biennale de l'éducation et de la formation. <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/71122.pdf>.

- 
- CONDEI, C. (2004). L'appropriation de la langue-cible et la dimension socio-affective de l'apprentissage. *Dialogos 10*, p. 66-70.
 - CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (Canada) (2003). *Trousse de formation en francisation. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2^e année*. Toronto: CMEC.
 - CORMIER, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants; Moncton: ICRML.
 - FERRER, C. et ALLARD, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. *Éducation et francophonie 30*.
 - FOUCHER, P. (1999). Les droits linguistiques au Canada. Dans J.-Y. Thériault. *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux*. Moncton: Éditions d'Acadie.
 - FOUNTAS, I. C. et PINNELL, G. S. (1996). *Guided Reading. Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
 - GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
 - GIASSON, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. 2^e édition. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
 - GILBERT, A., LETOUZÉ, S., THÉRIAULT, J.-Y. et LANDRY, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
 - HAYES, J. R. et FLOWER, L. S. (1983). *A Cognitive Model of Writing Process in Adults. Final report*. Carnegie-Mellon University, Washington, DC: National Institute of Education.
 - HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2000). *Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
 - LAFORTUNE, L., JACOB, S. et HÉBERT, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
 - LANDRY, R. (2002). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: Bilan et perspectives*. Québec: ACELF; Moncton: CRDE.
 - LANDRY, R. et ALLARD, R. (1988). L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 16(3), p. 38-53.
 - LANDRY, R. et ALLARD, R. (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS: variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Rapport de recherche soumis au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Moncton: Université de Moncton.
 - LANGEVIN, L. (1992). Stratégies d'apprentissage: où en est la recherche? *Vie pédagogique 77*, p. 39-43.

- 
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin éditeur Ltée.
 - MARTINEZ, J.-P. et AMGAR, S. (2004). *Les stratégies cognitives des bons et mauvais lecteurs et la conception de l'acte de lire et d'apprendre à lire des enseignants*. Document Internet <http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/textes/stratcognit.pdf>.
 - MASNY, D. (2000). Les littératies: un tournant dans la pensée et une façon d'être. Dans *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: Bilan et prospectives*. Québec: ACELF; Moncton: CRDE.
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN (2000). *Programme d'études. Niveau élémentaire. Écoles fransaskoises*. Regina: ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
 - MORISSETTE, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
 - OUELLET, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique 104*, p. 4-11.
 - PAIEMENT, L. et CHAREST, J. (2005). *La pédagogie culturelle. Un modèle opérationnel de la pédagogie culturelle en milieu minoritaire*. Ottawa: SFL/Pédagogie culturelle/construction identitaire. Document PowerPoint.
 - PAIEMENT, L. et CHAREST, J. (2006). *La pédagogie culturelle. Un regard critique sur la réussite scolaire*. Ottawa: SFL/Pédagogie culturelle/construction identitaire. Document PowerPoint.
 - PATRY, J. (2005). *Prête-moi ta plume. Processus d'écriture au primaire*. Anjou: Les Éditions CEC inc.
 - PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Éditions Gallimard.
 - PETERS, M. et VIOLA, S. (2003). *Stratégies et compétences. Intervenir pour mieux agir*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH Ltée.
 - PRESSEAU, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
 - PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS (1996). *Cadre commun de résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*. Winnipeg: PONC.
 - RICHARD, M. (1988). Les trois cerveaux dans le processus d'apprentissage. *Vie pédagogique 54*, p. 14-17.
 - REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF éditeur.
 - SAINT-LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
 - SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J., SIMARD, C., DIONNE, J. J., ROYER, E. et collaborateurs (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

- 
- SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1986). Research on Written Composition. Dans M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching (Third Edition)*. New York, NY : MacMillan.
 - SOUSA, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
 - TAMSE, S. (2001). Écrire: un outil pour construire ses connaissances en sciences. *Québec français 123*, p. 44-47.
 - TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
 - TURGEON, J. et BÉDARD, D. (1997). Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie pédagogique 103*, p. 9-13.
 - VALIQUETTE, V. (2006). Le syndrome de la page blanche. *Québec français 140*, p. 70-72.
 - VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
 - VIAU, R. (2006). La motivation à lire: d'une pensée magique à une pensée réaliste. *Vie pédagogique 139*, p. 27-28.
 - VYGOTSKY, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.